



**Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y
Pedagogía Social**

Facultad de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tesis Doctoral

**EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO:
UMA ANÁLISE TEÓRICA E ETNOGRÁFICA DA RELAÇÃO.**

Autor: Marco Aurélio Ribeiro Lamas

Director: José Manuel Touriñán López

Santiago de Compostela, Enero de 2012



DEPARTAMENTO DE TEORÍA
DA EDUCACIÓN, HISTORIA
DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

D. José Manuel Touriñán López, catedrático del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela, y director de la Tesis Doctoral realizada por Marco Aurélio Ribeiro Lamas «*Educação e Empreendedorismo: Uma análise teórica e etnográfica da relação*»

HACE CONSTAR

Que la citada Tesis Doctoral reúne los requisitos académicos y científicos necesarios para proceder a su lectura y defensa pública.

En Santiago de Compostela, a 10 de enero de 2012.

Fdo. D. José Manuel Touriñán López.

Agradecimentos:

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor José Manuel. Touriñán López, a direcção, o apoio e sábias orientações dadas ao longo do trabalho de investigação associado à elaboração desta Tese de Doutoramento, bem como na fase anterior, no Trabalho de Investigação Tutelado. A sua disponibilidade permanente patente nas várias conversas presenciais, nas mensagens de correio electrónico trocadas e ainda os seus trabalhos bibliográficos fizeram com que o objecto de investigação inicial fosse amadurecendo e evoluísse até chegar à relação entre a educação e o empreendedorismo.

A Luísa, minha esposa, pelo apoio constante ao longo da nossa vida em comum e em particular ao longo da elaboração desta Tese, pela inspiração e contributos e pela presença permanente nos bons e nos maus momentos, e aos meus filhos, Manuel e Sofia, pela alegria constante e energia positiva que me transmitem, são, como não podia deixar de ser também destinatários dos meus agradecimentos.

Agradeço ainda aos meus pais pelo exemplo e força que sempre me transmitiram ao longo da minha vida, à minha mãe ainda, até pela sua experiência e actividade profissional ligada à educação e ao ensino superior, pela motivação e apoio constantes ao longo destes anos e aos meus irmãos pelo contributo que deram.

Para finalizar, agradeço ainda aos meus alunos, formandos e participantes em *workshops*, seminários e conferências, onde tenho intervindo pela partilha e *inputs* que me têm transmitido constantemente e com os quais aprendo diariamente e ainda a todos os parceiros, clientes e colaboradores com os quais tenho interagido ao longo destes anos de actividade ligada ao Empreendedorismo.

Índice

| | | |
|--------------------|--|------------|
| Capítulo 1: | Introdução | 1 |
| Capítulo 2: | Formação pessoal e desenvolvimento profissional | 7 |
| 1 | <i>Percursos e Projectos – recuperando o passado</i> | 9 |
| 1.1 | A trajetória académica questionada pela trajetória profissional | 11 |
| 1.2 | Do questionamento à reflexão – uma investigação sempre em curso | 23 |
| 1.3 | Obstáculos, desafios e evolução da investigação | 35 |
| 2 | <i>Uma investigação presente – projectando o futuro</i> | 45 |
| Capítulo 3: | Enquadramento teórico-normativo | 51 |
| 1 | <i>Contextualização – da globalização à produção de conhecimento</i> | 53 |
| 1.1 | Produção de conhecimento em rede | 59 |
| 1.2 | Sociedade da Informação e do Conhecimento | 63 |
| 1.3 | A precariedade do conhecimento face às exigências epocais | 67 |
| 1.4 | O conhecimento em função do ser humano | 79 |
| 2 | <i>Que desafios para o futuro?</i> | 89 |
| 2.1 | Os quatro pilares do conhecimento | 95 |
| 2.1.1 | Do saber ao saber fazer – as competências | 99 |
| 2.2 | A aprendizagem como reverso do ensino – um novo paradigma | 105 |
| 2.2.1 | A procura de sentidos para o conhecimento | 109 |
| 2.3 | O capital humano como conhecimento | 115 |
| 2.3.1 | A teoria do agir comunicativo – uma perspectiva estratégica | 122 |
| 2.3.2 | As organizações e-aprendentes – contributo para a e-proficiência | 127 |
| 3 | <i>O empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável</i> | 131 |
| 3.1 | Conceptualização | 135 |
| 3.1.1 | Consolidação do sentido actual de empreendedorismo | 140 |
| 3.1.2 | O empreendedorismo – tomada de consciência a nível global | 144 |
| 3.2 | O processo empreendedor | 149 |
| 3.2.1 | A cultura empreendedora | 154 |
| 3.2.2 | Ideia - oportunidade | 158 |
| 3.2.3 | Projecto | 162 |
| 3.2.4 | Recursos | 165 |
| 3.2.5 | Start-up | 168 |
| 3.2.6 | O marketing e o processo empreendedor | 171 |
| 3.3 | Promoção do empreendedorismo | 173 |
| 3.3.1 | Universidade – empresas – governo | 177 |
| 3.3.2 | Actividades/mecanismos de relacionamento | 187 |
| 3.3.3 | Empreendedorismo e Educação | 193 |
| Capítulo 4: | Estudo empírico | 197 |
| 1 | <i>Metodologia</i> | 199 |
| 1.1 | Metodologia etnográfica | 203 |
| 1.2 | O estudo de caso | 205 |
| 1.3 | Os instrumentos de recolha de dados | 209 |
| 1.4 | A análise de conteúdo | 215 |
| 2 | <i>O fenómeno do empreendedorismo em estudo</i> | 219 |
| 2.1 | A fase inicial – a dimensão exploratória | 223 |
| 2.1.1 | Uma primeira incursão – o CDE | 224 |
| 2.1.1.1 | Contributo académico-profissional | 231 |
| 2.1.2 | Uma segunda investida – a GesEntrepreneur | 233 |
| 2.1.2.1 | Contributo académico-profissional | 243 |
| 2.1.3 | A IncubIT – uma proposta que se pretende inovadora | 244 |
| 2.1.3.1 | Contributo académico-profissional | 249 |
| 2.2 | Delimitação do estudo e recolha de dados | 251 |
| 2.2.1 | Objectivos e questões de partida | 252 |

| | | |
|------------------------------|--|------------|
| 2.2.2 | Universo e amostra | 253 |
| 2.2.3 | Acção desenvolvida | 256 |
| 2.2.3.1 | Parcerias e protocolos em vigor | 258 |
| 2.2.3.2 | Programas em curso | 262 |
| 2.2.3.3 | Consultoria | 276 |
| 2.2.3.4 | Workshops realizados | 280 |
| 2.2.3.5 | Desenvolvimento de manuais e guias de actividades | 283 |
| 2.2.3.6 | Desenvolvimento de projectos de investigação | 292 |
| 2.2.4 | Instrumentos de recolha de dados | 293 |
| 2.2.4.1 | Inquérito | 294 |
| 2.2.4.2 | Entrevista | 297 |
| 2.3 | Análise e tratamento dos dados | 299 |
| 2.3.1 | Contextualização e networking | 300 |
| 2.3.2 | Princípios orientadores | 303 |
| 2.3.3 | Formação – Resultados obtidos, mudanças e (não) satisfação | 313 |
| 2.3.4 | Análise do contributo dos entrevistados | 332 |
| 3 | <i>Ponto de viragem – Educação para o empreendedorismo</i> | 341 |
| 3.1 | A qualidade da educação e a inserção profissional-laboral | 343 |
| 3.1.1 | A cultura empreendedora: Inovar pelo conhecimento | 346 |
| 3.1.2 | Repensar a aprendizagem como interacção permanente | 348 |
| 3.1.3 | Promover a sustentabilidade | 353 |
| Capítulo 5: Conclusão | | 357 |
| 1 | <i>Sistematizações</i> | 359 |
| 2 | <i>Prospecções</i> | 369 |
| Bibliografia | | 379 |
| Legislação | | 401 |
| Anexo 1: | Índice de figuras e imagens | 407 |
| Anexo 2: | Índice de Tabelas | 411 |
| Anexo 3: | Índice de Documentos | 415 |
| Anexo 4: | Lista de siglas e abreviaturas | 419 |
| Anexo 5: | Índice remissivo de Autores | 423 |
| Anexo 6: | Índice de Palavras-Chave | 427 |
| Anexo 7: | Material de apoio ao Workshop Empreendedorismo Júnior | 433 |

Capítulo 1: Introdução

Na actualidade, o ambiente envolvente em que nos inserimos impõe-se-nos pela mutabilidade do conhecimento que o caracteriza e lança-nos reptos de intervenção aos quais respondemos, de forma intuitiva, com actos de percepção e cognição que nos permitem, antes de mais, conhecer esse meio envolvente, na sua complexa evolução e na sua abrangência. Todavia, não podemos deixar de reconhecer que a percepção é condicionada pelas nossas trajectórias de vida, pelas experiências já vivenciadas e que, naturalmente, estas, por sua vez, condicionam a construção de conhecimento, que vai sendo perpetuada, contribuindo assim para a nossa própria identidade no seu todo, seja pessoal, seja profissional. A mutabilidade é uma constante do todo ao qual pertencemos; muda o entorno, mudamos nós, muda o conhecimento que, na sua complexidade vai evoluindo.

A caminhada, que se faz ao longo da vida, é a *educação latus sensus* que naturalmente ocorre, resultado das múltiplas interacções do eu com o meio e com os outros. É dessas interacções que emerge a temática que nos ocupa neste trabalho de investigação; são elas – as interacções – que originam a relação que pretendemos seja evidenciada ao longo das páginas que se seguem – a relação entre *educação e empreendedorismo*.

À partida, dando continuidade ao trabalho de investigação tutelado, conducente ao DEA, centrámo-nos na missão da universidade, nos seus perfis; tomámos também por objecto de estudo as funções que, hoje em dia, ela é chamada a assumir. Contudo, a evolução do nosso desempenho profissional, focada e evidenciada no capítulo segundo, levou-nos para outros campos afins, pelo que, não virando costas à temática inicial, reconvertemos a forma como a problematizamos neste trabalho. A partir do questionamento da missão, dos perfis e funções assumidas pela universidade no mundo académico, a temática da qualidade foi alvo de pesquisas sistemáticas; emergiu, posteriormente, como temática, a relação entre a educação e o empreendedorismo, levando-nos mesmo à mudança de título proposto na apresentação do projecto desta tese.

Hoje em dia, esta relação – educação/empreendedorismo – delineia-se de forma imperiosa e cada vez mais evidente, quer lida a partir da natureza e da importância da *educação na vida do ser humano*, quer lida em função do seu carácter inovador e criativo que o torna *actor responsável dos seus actos* e, portanto, *promotor / empreendedor*, isto é, ávido de inovação – avidez essa que o conduz a uma permanente aprendizagem ao

longo da vida, a um renovar / inovar contínuo do conhecimento.

Na primeira acepção/leitura referida, diremos que está em causa a educação que pretende contribuir de forma significativa para que o ser humano ganhe, ao longo da vida, a sua identidade, a sua autonomia, a sua sustentabilidade, tirando partido da suas capacidades inatas, da(s) cultura(s) que lhe é(são) conferida(s) pelo(s) grupo(s) a que pertence, das suas propensões, mas também dos conhecimentos que vai construindo e das competências que vai desenvolvendo; assim, na segunda acepção/leitura, é o espírito empreendedor que activa a educação e conduz a um permanente, contínuo e continuado aprimoramento dos *saberes*, dos *saberes fazer*, dos *saber ser e estar* – já não simplesmente o renovar do conhecimento, mas o inovar de todo o seu ser, face aos diferentes saberes que interagem e que contribuem para a sua educação holística.

Desta dialéctica emerge a temática que nos ocupa e que nos move no nosso labor investigativo – a(s) relação(ões) que se perpetua(m) entre *educação e empreendedorismo*; o nosso trabalho, por inerência e em consequência, assume-se como uma análise teórica e etnográfica dessa relação, nas múltiplas formas que vai adquirindo, através dos tempos e decorrente de contextos e intervenientes o mais diversificados possíveis.

Com essas análises e através delas, foi nossa intenção orientar-nos pelos objectivos a seguir elencados

- reconhecer o contributo da especificidade do individual, nas suas multifacetadas, do potencial cognitivo disponível, da oportunidade situacional – epocal e regional – para a consubstanciação do acto de empreender;
- promover condições para que a educação para o empreendedorismo venha a integrar o planeamento curricular da responsabilidade do sistema educativo formal;
- contribuir para que a educação para o empreendedorismo seja um determinante para o crescimento da sustentabilidade;
- viabilizar a sustentabilidade da educação, através da educação para o empreendedorismo, enfatizando a transformação do conhecimento *per se* em educação transformadora e sustentadora;
- salientar a importância de aprender a aprender, enfatizando a educação como aproveitamento das potências de cada indivíduo;

- conjugar a reflexão sobre o empreendedorismo com a compreensão do seu valor para a vida, potenciando a auto-formação e a aprendizagem ao longo da vida na sua dimensão complexa e holística.

No nosso desempenho profissional, que se reparte entre o ensino superior e o mundo laboral, apercebemo-nos, nas trajectórias que temos tido ocasião de fazer, que os cantões do saber humano deparam-se com as potencialidades e limitações uns dos outros. O facto de nos movermos do mundo académico para o mundo empresarial e vice-versa deu-nos e continua a dar-nos oportunidades de lermos uma e outra realidade com diferentes enfoques e de descobrirmos potencialidades que consideramos imprescindíveis para debelar fraquezas que dificilmente são/serão ultrapassadas se os cantões se mantiverem. Daí emerge a pergunta de partida:

- Que parceria estabelecer entre o mundo educacional e o mundo empresarial para que a sustentabilidade possa ser conquistada? Como tem a União Europeia contribuído para a criação de situações que favoreçam essa parceria?

Emergem, então, como hipóteses a comprovar com este trabalho:

É da relação *educação/empreendedorismo* que resulta uma aceção tridimensional da educação – a do âmbito geral da educação, a do âmbito da educação geral, a da educação vocacional e profissional, integrando o planeamento curricular dos diferentes níveis de ensino.

A *sustentabilidade da educação académica* depende da relação conseguida entre a educação e o empreendedorismo tal como a *sustentabilidade do mundo empresarial* depende da educação para o empreendedorismo.

A tese, que apresentamos, é por conseguinte o resultado final de um *processo de formação pessoal e de desenvolvimento profissional*, que abordamos no capítulo segundo, integrando ambas as perspectivas. Efectivamente, é na recuperação deste processo que a tese se delinea, já que foram as diversas trajectórias, que realizámos, que nos levaram a descobrir formas de quebrar o isolamento dos dois mundos – o mundo académico e o mundo empresarial –, isto é, a universidade e o meio envolvente. Foi nos movimentos que tiveram lugar entre um e outro desses dois mundos, que se foram

levantando as questões que nos conduziram à opção da tese que decidimos defender – a relação bi-direccional *educação - empreendedorismo*. Exploramos vias quer através de acções concretas em que nos envolvemos, quer através de reflexões e pesquisas que originam breves estudos apresentados em eventos de cariz científico.

Daí que o capítulo terceiro – *o enquadramento teórico-normativo* –, de maior fôlego, se constitua na *análise teórica da relação educação/empreendedorismo*, iniciada timidamente, nas reflexões e pesquisas aludidas – participação em eventos de cariz científico –, partindo do levantamento das directrizes europeias, que visam a globalização do conhecimento, face aos desafios de hoje, questionando, com o apoio de mestres e cientistas de renome, os horizontes que se abrem para o futuro, construindo sentidos. Destacamos entre os muitos mestres que citamos, aquele que maior contributo deu à nossa investigação: José Manuel Touriñán, catedrático e director desta tese, não só com as preciosas orientações que sempre nos disponibilizou, mas também com a sua produção científica de renome que sustentou e continua a sustentar o nosso labor científico. Avançamos, ainda, com o nome de outros cientistas cujos trabalhos consideramos decisivos na construção dos saberes que convocamos: Carneiro, Clark, Delors, Drucker, Etzkowitz, Habermas, Kolb, Solé Parallada, Verstate, Quintanilla.

O trabalho formativo, que passa pela conceptualização do empreendedorismo, assumido no tempo em que nos envolvemos profissionalmente na universidade, esteve marcado a partir da orientação do trabalho de investigação tutelado e da tese, em três momentos intelectuais que resultaram do entrelaçar da natureza da formação, do modo como ela é implementada, da razão pela qual ela acontece, da finalidade para a qual é planeada. São esses três momentos – as diversas missões da universidade – seus perfis; a gestão de qualidade da/na universidade; a concretização de ambos para a sustentabilidade e o empreendedorismo –, o objecto de estudo da última componente do capítulo, sendo explorados com vista a procurar como é que o empreendedorismo pode contribuir para o desenvolvimento sustentável.

O *estudo empírico*, que se assume numa *análise etnográfica da relação estabelecida entre a educação e o empreendedorismo*, é composto por três momentos – um primeiro em que nos questionamos sobre a metodologia a utilizar; um outro que focaliza o fenómeno do empreendedorismo e envolve um estudo exploratório inicial subdividido em

duas fases e o estudo do resultado do processo apresentado no capítulo dois – a nossa formação pessoal e o nosso desenvolvimento profissional –, conducente ao terceiro momento que intitulamos de *ponto de viragem*, no qual a tese que defendemos – surge em pleno: a *relação entre a educação e o empreendedorismo*, conducente à inovação que, cremos, viabiliza a sustentabilidade. Aí, lidos os resultados à luz das teorias estudadas, leitura essa sustentada por directrizes europeias recentes, temos a oportunidade de salientar o importante papel da educação na promoção dessa relação, considerando os três âmbitos referenciados – o âmbito geral da educação, a educação no âmbito geral, a educação vocacional e profissional.

Num último momento, após a leitura dos resultados, e a discussão do ponto de viragem em que nos encontramos, no mundo da educação, partimos para as sistematizações da investigação e para prospecções das posturas e acções que defendemos devem ser pensadas e planeadas estrategicamente com vista à sustentabilidade da educação e à educação para a sustentabilidade, assentes na relação que foi alvo do nosso estudo – a relação entre a educação e o empreendedorismo.

Capítulo 2: Formação pessoal e desenvolvimento profissional

1 Percursos e Projectos – recuperando o passado

Procedimentos reconstrutivos (...) são característicos daquelas ciências que sistematicamente reconstroem o conhecimento intuitivo de sujeitos competentes. (...) O intérprete, por sua vez, que não apenas compartilha, mas quer compartilhar esse conhecimento implícito do falante competente, deve transformar esse *know-how* em conhecimento explícito (...). O papel de intérprete consiste em transformar esse *know-how* num saber explícito, isto é, num *know-that* e, essa é exatamente a tarefa de uma compreensão reconstrutiva.

Jürgen Habermas (2002, pp.29-31)

Sabemos que a acção da pessoa que procura conhecer é mediada pela linguagem e que a reconstrução do conhecimento implica assumir uma postura metodológica. Nesta procura do *know-how* que se vai construindo ao longo da vida, importa ir criando um *know-why*. Isto é, a reconstrução do saber – *know-that* – implica uma constante atitude reflexiva que permita compreender não só como é que os saberes vão sendo desenvolvidos e consolidados, aplicados e devidamente adequados, mas também por que razão eles são reconstruídos, em função de que circunstâncias, de que desafios, de que contextos (Habermas, 2002).

Reconhecemos, hoje, que o(s) enquadramento(s) – circunstâncias, desafios, contextos, intervenientes – na(s) sua(s) identidade(s) é/são determinante(s) para a evolução não só do conhecimento que uma pessoa vai construindo, mas também para a evolução da sua própria personalidade, das suas competências. Reconhecemos, também, que o conhecimento resulta do processo de aprendizagem, um processo não isolado no tempo, mas ininterrupto ao longo da vida. O conhecimento, ele próprio, processa-se continuamente e resulta da resolução de problemas nos quais a pessoa se implica por este ou aquele motivo, se envolve activamente, tira proveito; entendemos o processo como uma aprendizagem motivada, contextualizada, activa, significativa.

Assim sendo, entendemos como necessária uma recuperação do passado, nomeadamente dos percursos realizados e dos projectos em que nos envolvemos. Na linha do pensamento de Habermas (1990, 1992, 1993, 2002), que aqui logo à partida recuperamos, mas que está presente em todo o trabalho que temos vindo a desenvolver, essa recuperação não é feita linearmente e compartimentada, já que dessa linearidade e dessa

compartimentação não poderia resultar o *know-how* que procuramos, permanentemente, desenvolver aprofundando e aperfeiçoando *saberes, saberes-fazer, saberes ser e estar*. Efectivamente, o *know-how* só sai valorizado se o *know-that* recuperado for questionado e se, assim fazendo, um *know-why* for também ele emergindo ao longo da recuperação – contributos para uma metacognição consciente e produtiva.

Por estas razões, no intuito de tornar patente as motivações que nos levaram a escolher a temática em que nos implicamos na investigação conducente a esta tese de doutoramento, determinado a tornar explícito o que, para nós, consideramos estar implícito, desde sempre, nas opções assumidas, até na nossa forma de agir, iremos recuperar a nossa trajectória académica e profissional. E, porque o fazemos de forma inquisitiva, não iniciaticamente, mas dando continuidade ao questionamento investigativo que foi irrompendo a par e passo com os estudos realizados e com os projectos realizados, tentaremos tecer uma urdidura textual que evidencie o *know-that* recuperado, através do *know-why*. Esperamos, pois, deste modo, contribuir para o reforço – aprimoramento e consolidação – que constitui o alvo que sempre procuramos atingir – um *know-how* que reflecta as competências desenvolvidas ao longo de quase duas décadas.

1.1 A trajectória académica questionada pela trajectória profissional

Cientes de que de que “(...) a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo” (Josso, 2004, p.153), optamos por, num primeiro momento, recuperar a trajectória académica que temos vindo a fazer, não *per se*, mas questionada pela trajectória profissional. Fazemo-lo, acreditando que as reflexões, que esta recuperação origina, mais do que a própria narrativa, nos ajudam a estruturar e organizar a investigação para a tese de doutoramento.

A formação graduada de base, que decorreu de 1995 a 2003 – um bacharelato em *Relações Internacionais, Estudos Europeus*, uma licenciatura em *Relações e Cooperação Internacionais* e um Master em *Administração de Empresas* [MBA] com foco em *Estratégia, Teorias da organização, Comportamento organizacional* –, permitiu-nos assumir, ao longo de uma década, funções de gestão e administração, quer em termos de liderança, quer em termos de preparação de cursos e acções aos vários níveis de ensino. Os *saberes* construídos ao longo da formação académica foram, desde logo, sendo articulados com uma *praxis* continuada, a qual nos permitiu, em simultâneo, desenvolver *competências* de cariz de liderança, de gestão e de empreendedorismo.

Ressaltamos desta formação de base, por um lado, os saberes que nos permitiram debruçar sobre a importância do relacionamento humano, não limitado à intersubjectividade, mas alargado à construção de elos que ligam as comunidades, as nações e, logicamente, às interacções desencadeadas a vários níveis, entre outros, o da educação, o da política, o do comércio e o da indústria. Por outro, já numa perspectiva de especialização – a administração, centrámo-nos no mundo empresarial e no dos negócios, mantendo-nos, contudo, e por necessidade, na dinâmica das relações, agora assumidas já num ângulo que nos levou a explorar a capacidade de liderar e, por inerência, a capacidade de manter relações entre os intervenientes de um qualquer processo com vista à consecução de um projecto, a capacidade de tomar decisões – um estágio mais avançado em que, para além da construção de saberes, o desenvolvimento de competências se tornavam um repto constante e desafiador.

Este MBA permitiu-nos ter uma visão global das principais funções das empresas a um nível mais executivo, isto é, ao nível superior da hierarquia. Foram já trabalhados domínios de grande relevo para a nossa acção no terreno – a estratégia, as teorias da organização e o comportamento organizacional; estes domínios permitiram-nos desenvolver competências essenciais para assumirmos funções de direcção em organizações. Reconhecemos a importância do estudo da gestão estratégica das organizações e desenvolvemos uma nova postura perante a gestão das organizações quanto ao nível da análise, da formulação e da organização e implementação estratégica.

A planificação estratégica não é apenas a soma de planos, programas, projectos e actividades. É um processo complexo que tem como expoente máximo a articulação, o equilíbrio e a conjugação dos itens referidos e, ainda, destes com os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e com a estrutura e cultura da organização. A planificação eficaz e calculista, aliada a uma flexibilidade, face ao inesperado e ao imprevisível, permite os ajustes e reorientações necessárias ao longo do processo. O sucesso de uma organização depende de uma eficaz gestão estratégica. A estratégia é assim essencial para as organizações empresariais e sem fins lucrativos. Para nós, este MBA foi essencial para o percurso profissional que vivenciámos nos anos seguintes.

Destacamos, entre outras actividades desenvolvidas anteriormente, o desempenho das funções de gestor de relações internacionais de Julho de 2003 a Janeiro de 2005, na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde [UniPiaget CV], tendo como principais responsabilidades a promoção e divulgação geral e internacional dos projectos e das actividades da universidade; estas funções deram ocasião não só a consolidar os conhecimentos que os estudos de graduação facultaram, mas essencialmente conduziram-nos a uma tomada de consciência das potencialidades e limitações com que nos deparámos nas oportunidades vivenciadas – a identificação e acompanhamento de oportunidades de desenvolvimento de projectos e parcerias relacionados com o projecto e as actividades da universidade.

Dando seguimento ao trabalho em curso, nessa etapa, assumimos o cargo de administrador adjunto dessa mesma universidade, de Janeiro de 2005 a Março de 2006, tendo como principais responsabilidades coadjuvar o administrador geral nas suas

competências, até ao momento que passámos a administrador geral de Março de 2006 a Setembro de 2007.

Mais uma vez, sublinhamos o real contributo dos estudos feitos, a nível da graduação, para o desenvolvimento de novas competências como a de assegurar as condições para o normal funcionamento da universidade, sobretudo quanto à sua gestão patrimonial, administrativa, económica e financeira. Forçosamente, procurámos aperfeiçoar os conhecimentos, actualizando-os, explorando situações concretas que nos permitissem pontos de comparação e tomadas de posição responsáveis e críticas.

É aí que, inevitavelmente, a investigação se inicia de forma mais organizada e orientada para um determinado alvo, aquele que se concretiza, um pouco mais tarde, nos estudos a nível de doutoramento. Fomos, também, chamados a representar a UniPiaget de CV e a promover o seu desenvolvimento, fomentando a união de todos os membros e organismos da universidade; por outro lado, a dimensão financeira, que integra inevitavelmente a administração, exigiu o desempenho a esse nível, com tarefas tais como as de elaborar e propor o orçamento, realizar as contas e relatórios de actividades anuais a serem apresentados à entidade instituidora para aprovação; as de velar pela legalidade de admissão e exclusão de alunos e as de exercer poder disciplinar nas áreas que supervisiona. Foi mais um dos desafios com que nos confrontámos.

As funções associadas à dimensão financeira permitiram-nos desenvolver competências fundamentais na direcção de organizações, nomeadamente organizações, com uma estrutura complexa ao nível dos recursos humanos (diversidade e complementaridade de perfis) e ao nível financeiro. Neste caso concreto, tratando-se de uma universidade não pública, que é integrada numa cooperativa sem fins lucrativos, que depende essencialmente de receitas próprias, os desafios do ponto de vista financeiro foram exigentes e contínuos, obrigando a alterações metodológicas e reorganizações internas, nomeadamente na diversificação da estrutura de financiamento da UniPiaget CV.

Os novos desafios lançados às universidades, associados a uma resposta que se exigia capaz da UniPiaget CV, ao nível do aumento e melhoria contínua da qualidade do ensino, da investigação e da extensão universitária, obrigavam a um cada vez maior investimento, investimento esse em manutenção, adaptação ou construção de instalações, equipamentos de laboratórios, bibliografia, equipamentos associados às tecnologias de

informação e comunicação, recursos humanos qualificados, pessoal docente e investigador e pessoal não docente. Este investimento não podia ser suportado apenas pelas contribuições das famílias (alunos ou seus pais), isto é, através de propinas e da contribuição do Governo em forma de bolsas. A UniPiaget de CV via-se confrontada com a necessidade de diversificar as fontes de receitas; esta diversificação estava obrigatoriamente associada a uma maior ligação à *sociedade*, através de uma prestação de serviços de qualidade, os quais devem estar intrinsecamente ligados a projectos ou contratos-programa.

Só assim se tornava possível aproximar instituições públicas e privadas, de ensino superior, do mundo empresarial, das Organizações não governamentais [ONG] e mesmo do Estado, de organizações doadoras, patrocinadoras e parceiras, que contribuíssem para o desenvolvimento da UniPaget CV e, conseqüentemente, para o desenvolvimento socioeconómico de Cabo Verde.

Promovemos na UniPiaget CV uma maior aproximação às várias embaixadas e cooperações residentes em Cabo Verde, nomeadamente à portuguesa, ao mundo empresarial e às várias ONG e ao governo de Cabo Verde, com vista a um diálogo constante e a uma maior promoção da imagem, actividades e objectivos da universidade.

Já na altura, foi promovida uma acção de redução de custos, captação de fundos (patrocínios e prestação de serviços ao exterior) e aumento de eficiência e eficácia interna nos vários serviços da universidade, nomeadamente na gestão da tesouraria, do economato, da contabilidade e do património, para isso levando a cabo uma adequação dos centros de custo, uma consolidação e implementação de um sistema de gestão integrado, uma adequação dos procedimentos contabilísticos e de controlo de gestão, do plano de arquivo e revisão dos procedimentos e do património.

Em simultâneo, ao longo desses anos lectivos, na categoria de assistente, assumimos a disciplina de *Estratégia Empresarial* no curso de graduação de *Gestão de Hotelaria e Turismo*; no âmbito das licenciaturas em *Gestão de Hotelaria e Turismo, Economia e Gestão* e do Bacharelato em *Ciências da Educação*; impunha-se orientar estágios curriculares e assumir a orientação e arguência de memórias monográficas, integrando, em consequência, júris instituídos para as provas de defesa conducentes à obtenção dos graus de bacharelato e de licenciatura. De novo, sublinhamos, a emergência inevitável da

investigação que ia tomando forma organizada e se direccionava, como atrás houve oportunidade de referir, para o alvo que ia tomando contornos cada vez mais distintos; efectivamente, as matérias a leccionar levaram-nos a pesquisar no âmbito dos domínios que convocavam. Eram quatro cursos diferentes, convocando todos eles a área científica da gestão, perspectivada, todavia, em domínios diversificados – hotelaria e turismo, economia e educação. As pesquisas desenvolvidas, as situações concretas com que nos confrontámos, as questões que se iam levantando, tudo concorreu para que a relação da universidade com a sociedade se tornasse cada vez mais pertinente. Importava, pois, continuar a investigar.

Foi, nesta etapa, como gestor de relações internacionais, como administrador de uma universidade, que surgiu a oportunidade de dar continuidade à formação académica a nível de doutoramento, tendo já, como evidenciámos há pouco, um alvo traçado em termos da investigação que pretendíamos empreender. Iniciámos, então, em Fevereiro de 2004, essa etapa, tendo redigido o trabalho de investigação tutelado *Planificação estratégica de Universidades, Política Universitária, Relação Universidade/Sociedade, Missão, Funções e papel da Universidade*, sob a tutoria de José Manuel Touriñán López, Catedrático, que nos permitiu obter o Diploma de Estudos Avançados, ao fim de dois anos, terminada a primeira fase destes estudos. Dando continuidade, elaborámos o projecto para o período de investigação conducente à elaboração da tese de doutoramento, projecto esse apresentado no ano lectivo de 2006/07 no Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social da Faculdade de da Universidade Santiago de Compostela, sob a direcção de José Manuel Touriñán Lopes, Catedrático. Propunhamo-nos dar continuidade ao trabalho desenvolvido na primeira fase, escolhendo para título *A Relação Universidade/Sociedade, que contributo para o desenvolvimento sustentável em pleno século XXI ? – O caso da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde*.

Uma vez que tínhamos concluído os estudos referentes à primeira fase do programa de doutoramento *Educação e Desenvolvimento Humano*, ao abrigo de um protocolo entre a UniPiaget CV e a Universidade de Santiago de Compostela [USC], a partir dessa data, fomos equiparados a professor auxiliar.

Durante o período temporal, em que nos implicámos nas funções inerentes à administração de uma universidade, foram várias as iniciativas no âmbito do empreendedorismo, articulando, tal como acima referimos, os *saberes* e os *saberes fazeres*. Face à mutabilidade, que caracteriza a *Sociedade do Conhecimento* em que vivemos e, ainda, face aos reptos que, no país onde se situa a universidade em causa – um país de uma zona económica subdesenvolvida mas em vias de desenvolvimento, se faziam sentir –, esses saberes estavam sempre em reconstrução, numa readaptação contínua a contextos diferentes, a necessidades prementes. Os reptos sentidos eram enormes e, conseqüentemente, motivadores, conduzindo-nos a uma acção, que consideramos inovadora – empreendedora, quer em termos de administração, quer em termos académicos.

Foi, nesse cenário, que assumimos a missão de criar uma unidade de promoção do empreendedorismo dentro da universidade; criámos, em Julho de 2003, o Centro de Desenvolvimento Empresarial [CDE] na universidade por nós administrada. A missão do CDE consistia na promoção da investigação científica, no desenvolvimento de produtos e na prestação de serviços nas áreas genéricas do empreendedorismo e da gestão empresarial; as diferentes facetas da missão do CDE apontavam só, *per se*, para a natureza das motivações que levaram à sua criação e às finalidades que nos propusemos atingir.

De Setembro de 2004 a Outubro de 2007, desempenhámos o cargo de director do CDE, dinamizando o centro, tendo como competências elaborar e propor à tutela o plano de actividades anual e o relatório de actividades, garantir a implementação e execução do plano de actividades, assegurar a coordenação, a organização e a planificação geral das actividades operacionais, assegurar a contratação e gestão do pessoal afecto ao CDE, garantir a qualidade dos serviços prestados pelo CDE, promover a participação do CDE em associações e redes com o mesmo objectivo – o de intervenção e de promoção de convénios, protocolos e parcerias com instituições de ensino, incubadoras, empresas, e organismos públicos e privados, e representar o CDE junto do poder político regional e nacional e autoridades.

No âmbito da sua missão, os domínios de intervenção do centro eram os seguintes: a incubação de empresas; a criação de empresas; a gestão global; a avaliação de empresas,

projectos e empreendedores; a capacitação e consultoria a empresários e empreendedores; a pesquisa, selecção e divulgação de oportunidades de negócio; a pesquisa, selecção e divulgação de programas de financiamento. No que concerne a organização do CDE, por inerência aos domínios de intervenção referenciados, as actividades preconizadas foram a realização de projectos de investigação e desenvolvimento, a incubação de empresas, o desenvolvimento de produtos, a prestação de serviços.

A equipa do CDE era composta pelo director e seus assessores, por investigadores, por estagiários, não esquecendo os visitantes, que recebiam especial atenção e eram incentivados a implicarem-se nas actividades desenvolvidas no centro, numa dimensão de articulação às empresas ou instituições a que pertenciam. Todas as actividades planeadas eram contempladas no plano anual de actividades, apresentado, anualmente e de acordo com os normativos em vigor, à coordenação do Departamento de Altos Estudos e Formação Avançada [DAEFA], a quem cabia a tutela do CDE. Logo aí, se estabelecia uma relação – ensino-investigação-extensão –, que defendemos como elemento caracterizador de uma universidade. Daí que os projectos de investigação e desenvolvimento pudessem ser propostos por qualquer investigador da equipa do centro como resposta a necessidades internas ou a solicitações apresentadas por terceiros.

Outro âmbito de actuação do CDE, já aludido, era a incubação de empresas a ser proposta por qualquer elemento do pessoal docente e investigador, pessoal não docente ou aluno da universidade individualmente ou em grupo ou mesmo por elementos externos à universidade. As candidaturas eram apresentadas pelo tomador da iniciativa e, posteriormente, após apreciação, enquadradas pelo director do centro. Como forma de promoção de qualidade, a avaliação do trabalho desenvolvido era suportada pela elaboração de relatórios formalizados, identificando o contratante e o responsável do produto; a equipa que assegurara o desenvolvimento, o período em que ocorrera, isto é, o calendário de execução previsto e efectivo, a duração prevista e efectivamente verificada, os resultados previstos e os obtidos, a execução do orçamento e, naturalmente, a sua verificação. Deste relatório constava, como é óbvio, uma apreciação geral do trabalho desenvolvido, constituindo-se em avaliação e propondo uma reorientação dos trabalhos, procurando sempre a melhoria.

Como complemento desta actividade, foi também desenvolvido o plano curricular do MBA e do plano de acção *Formação em Empreendedorismo*; coube-nos, portanto, desenvolver contactos internacionais com vista à assinatura de um protocolo com a MBA Business School das Canárias e, consequentemente, a constituição de um corpo docente credibilizado para a implementação destes cursos.

Participámos, ainda, do comité de organização da VI Conferência Internacional sobre *Planeamento e Operação de Sistemas energéticos* em 2006 e da Conferência Internacional, *Empreendedorismo e criação de novos negócios – Estimular a iniciativa e a inovação em Cabo Verde*, ambos realizados em Cabo verde, na Cidade da Praia. Em concomitância, por nossa iniciativa, foram organizados vários seminários, workshops e conferências no âmbito do *Empreendedorismo e da Gestão*, aos quais fazemos referência, no momento exploratório, mais precisamente na primeira investida que constituí a análise etnográfica da acção desenvolvida neste âmbito no CDE, na UniPiaget de CV, problematizando a relação educação/empreendedorismo.

Por razões profissionais, respondendo a outros desafios que nos foram lançados, mudámos de cenário laboral e enveredámos por outras vias de actuação que, se bem que relacionadas, se revestem de um cariz diferenciado. As responsabilidades que assumimos eram de cariz administrativo e de gestão, ao nível estratégico e de direcção, recursos humanos e financeiros; tratava-se no entanto, de organizações com fins lucrativos, de empresas com estratégia definida para implementação em Cabo Verde e em posterior expansão para os restantes países de língua oficial portuguesa [PALOP]; os desafios e exigências foram forçosamente diferentes no seu âmbito e especificidades. Foram estas novas actividades que nos desviaram durante algum tempo da investigação a nível do doutoramento, que nos propusemos continuar, já em fase de tese, em 2006.

Consideramos, no entanto, que o desvio da atenção não foi prejudicial; pelo contrário, o facto de nos colocarmos num outro espaço de actuação – o empresarial, em contraste com o da educação, e em particular o do ensino superior, abriu-nos novos horizontes, os quais nos levaram a um enfoque, ou mesmo enfoques, diferenciado(s), das questões que nos preocuparam desde sempre – a liderança e o empreendedorismo.

De Novembro de 2007 a Agosto de 2009, desempenhámos a função de presidente do conselho de administração da Onebiz Cabo Verde, S.A., empresa que actua na área dos

serviços e que se expande através do sistema de *franchising*, com as várias marcas do grupo que actuam em diversas áreas, nomeadamente a consultoria – financeira, imobiliária, em saúde e em educação, bem como a da Accive Insurance Cabo Verde, S.A. [AI-CV-SA], empresa que actua na área da mediação de seguros e concessão do sistema, metodologia e conhecimentos a terceiros em regime de contrato de franquia. A AI-CV-SA, com sede na Cidade da Praia, ilha de Santiago, funciona como uma corretora de seguros, licenciada pelo Banco de Cabo Verde e actua directamente junto das médias e grandes empresas e do Estado. Os objectivos definidos passavam por criar unidades franchisadas da AI-CV-SA, nas restantes ilhas, sendo toda a produção de seguros centralizada na sede.

Nestas duas empresas, como presidente do conselho de administração, cabia-nos a responsabilidade de as representar e de promover o seu desenvolvimento e crescimento. Sendo o *franchising* o sistema de expansão das duas empresas, também aqui, éramos responsáveis pelo apoio e promoção da criação de novas empresas.

Como referimos anteriormente, tratando-se de funções de cariz diferenciado em relação às desempenhadas na UniPiaget CV, há dois factores de ligação – as funções de administração e gestão e ainda a de promoção do empreendedorismo em estreita ligação com a educação para o empreendedorismo. Tal como na UniPiaget CV, através do CDE, implicávamo-nos na promoção do empreendedorismo e na criação de empresas, também na Onebiz Cabo Verde S.A. e na AI-CV-SA, o fazíamos, apoiando e promovendo a criação de empresas em regime de *franchising*, permitindo que empreendedores criassem as suas empresas com as vantagens associadas ao franchising, vendo assim a viabilização de aumentar a sua probabilidade de sucesso, através da utilização de marcas reconhecidas internacionalmente, da utilização de economia de escala e ainda do *know-how* acumulado do negócio.

O exercício destas funções permitiu-nos adquirir experiência prática na promoção de apoio ao empreendedorismo no mundo empresarial, afastado que estava do mundo da educação e do ensino superior, complementando deste modo a experiência adquirida anteriormente e conseguindo, em consequência, ter duas visões e perspectivas diferentes e igualmente importantes sobre o empreendedorismo e a sua promoção – a visão académica e a empresarial.

De regresso a Portugal, continuámos empenhados no empreendedorismo, estando ligado à empresa GesEntrepreneur – Empreendedorismo sustentável, Lda, pelo período de um ano – de Julho de 2008 a Agosto de 2009, exercendo funções no âmbito da investigação e na área do desenvolvimento curricular, nomeadamente na concepção, revisão e inovação de currículos relacionados com empreendedorismo; dinamizámos, também, como formador principal, várias edições dos cursos: *Formação de Mulheres Empreendedoras*, *de Professores em Empreendedorismo*, *de Alunos em Empreendedorismo*, em várias escolas do ensino básico e secundário do país, como responsável pelos projectos desenvolvidos na região Norte de Portugal. Faremos referência a este trabalho, comentando, no momento exploratório da análise etnográfica realizada, mais precisamente na segunda investida que focaliza o trabalho por nós realizado na GesEntrepreneur.

Estas actividades de cariz inovador constituíram-se como novas oportunidades de acompanhar experiências empreendedoras, desenvolvendo consultoria – uma experiência que nos trouxe, em termos de questionamento dos saberes construídos na vida académica, uma mais-valia. Os registos realizados e acumulados – *know-that* –, ao longo deste período, iam sendo alvo de reflexões, desencadeando a construção de um *know-why* em expansão, reflexões essas que ajudavam, como Habermas refere, a explicitar o *know-how* implícito que sustenta(va) o desempenho e as iniciativas tomadas.

A concretização do empreendedorismo estudado e promovido, pelos vários cenários por onde fomos passando, nas várias instituições e empresas, que fomos integrando, dá azo, em Agosto de 2009, a que participemos na criação da empresa IncubIT, integrando-a como um dos sócios-gerentes. A IncubIT é um conceito inovador no cenário da promoção do empreendedorismo em Portugal. A sua diferenciação e mais valia residem no facto de prestar um leque de serviços que acompanha todo o ciclo do processo empreendedor, desde a promoção da cultura empreendedora, através da educação e formação até ao apoio à criação, consolidação e expansão de empresas, através da consultoria, do *business coaching*, da intermediação do processo de financiamento e do estabelecimento de *networking* (inserção em redes de negócio, inovação e de investigação). A investigação está sempre presente de forma a manter uma actualização de boas práticas e de forma a ir continuamente alimentando a melhoria contínua dos seus serviços.

Actualmente, além das funções que exercemos na IncubIT, retomamos o desempenho profissional como docente do ensino superior, nomeadamente na Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão [ESEIG] do Instituto Politécnico do Porto [IPP] e no Instituto Português de Administração de Marketing [IPAM], onde vimos desde o ano lectivo 2010-11 leccionando, nas áreas do empreendedorismo e da estratégia. As unidades curriculares que leccionamos permitem-nos repensar e aprimorar as experiências concretas realizadas no terreno. Para além da leccionação, houve também a oportunidade de criar, em parceria com um colega, um plano curricular a nível de pós-graduação para o IPAM; trata-se de uma pós-graduação em marketing e empreendedorismo.

O objectivo essencial é o de ajudar os empresários, profissionais, estudantes e desempregados a adoptarem uma atitude empreendedora e, ainda, a promoverem o desenvolvimento de novos projectos. Esta pós-graduação adopta uma metodologia inovadora, desde logo por aliar o marketing e o empreendedorismo, e outra eminentemente prática que levará os alunos a elaborar um projecto, devidamente acompanhados por especialistas em diversas áreas. No final da pós-graduação, os alunos, se desejarem, poderão ainda apresentar o seu projecto a um grupo de *Business Angels* com interesse e vontade em investir em projectos sólidos e inovadores. Inclui um programa diversificado e actual que agrega um conjunto de disciplinas que servirão de suporte para a realização do plano de negócio. Todo o processo está preparado para conjugar e integrar a teoria com a prática para que todos os conceitos possam ser aplicados em ambiente empresarial.

Em paralelo, sempre numa dialéctica, ou melhor numa tríade – *teoria-praxis-teoria* –, reforçando a explicitação do *know-how*, desempenhamos funções como *business coach*, certificado pela European Coaching Association [ECA], certificado n.º CIC09AB084P datado de 12 de Novembro de 2009, como consultor de empresas e como formador, certificado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP], com o certificado n.º EDF416/26/2003/DN datado de 23 de Outubro de 2003 e pelo Concelho Científico Pedagógico de Formação Contínua [CCPFC], com o registo número CCPFC/RFO-25477/09 datado de 06 de Abril de 2009, nas áreas do empreendedorismo, gestão, estratégia, *balanced scorecard* e desenvolvimento humano. Damos continuidade à nossa acção nos cursos de formadores e professores, especificamente no que concerne o

empreendedorismo e a formação pedagógica inicial. Por sua vez, a participação regular como moderador e orador em seminários e conferências assim como membro de júris para concursos de ideias inovadoras empresariais, assegura-nos manter sempre em evolução o *know-why* indispensável ao aprimoramento das funções assumidas, ao desenvolvimento das competências que convocamos para o desempenho dessas funções.

Rematamos esta viagem no âmbito da recuperação de percursos e projectos, questionando a trajectória académica com as realizações na trajectória profissional, realçando a nossa determinação de não nos ficarmos, portanto, pelo *know-that*, também ele de valor, mas inconsequente se não articulado com o *know-how* e o *know-why*. Partimos, portanto, para uma breve incursão pela área da investigação, também ela marcada por percursos e projectos, investigação essa que, se bem que não sistematicamente organizada, não deixa, em nossa opinião, de ser um contributo de valor para a investigação académica que origina a tese que apresentamos.

1.2 Do questionamento à reflexão – uma investigação sempre em curso

A implicação na actividade empreendedora, na universidade e na comunidade envolvente, sempre em interacção com outras instituições de ensino com objectivos similares, deram-nos oportunidade de um aprofundamento dos conhecimentos no âmbito da gestão e da administração, ultrapassando a dimensão tradicional como estes domínios da área da economia eram, então, entendidos. Foi, de facto, neste agir académico, na reflexão continuada sobre as iniciativas realizadas, que o projecto de tese se enraizou e que a investigação se iniciou, se bem que com períodos de interrupção causados por trabalhos que iam absorvendo por completo o nosso tempo. É certo que a nossa experiência e vivência pessoal, profissional e investigadora se constitui na primeira etapa da investigação, agora apresentada numa formulação institucionalizada – a tese de doutoramento em que nos implicamos.

Se bem que de forma não sistemática, conforme houve já oportunidade de referir, a investigação foi sendo implementada, desenvolvendo reflexões sobre as práticas laborais em curso, questionando-as, tentando melhorá-las, ora colaborando com revistas e portais web, com artigos sobre empreendedorismo e estratégia, ora participando em eventos de cariz científico, tais como seminários, conferências e congressos promovidos por instituições e universidades.

Assim, já em 2003, participámos na formação avançada – *Gestão estratégica, gestão da mudança e implicação da comunidade nos objectivos estratégicos* –, promovida pela Universidade Politécnica de Barcelona, tendo sido outorgado o diploma de estudos especializados com o número de registo 2003.C.08531.0569, tendo em vista um rasgar de horizontes, a actualização de conhecimentos, no âmbito do recém-ocupado posto na UniPiaget de CV que previa actividades de gestão de relações internacionais.

Esta formação avançada teve como objectivos: Analisar a situação actual das instituições de ensino superior e identificar novos requerimentos, desafios e procura do meio envolvente; obter uma visão geral da direcção estratégica e da sua implicação no meio universitário; potenciar as habilidades directivas e de liderança dos corpos de direcção universitários; conhecer diferentes experiências de direcção estratégica nas universidades; trabalhar e discutir a realidade dos processos de mudança a partir de experiências

apresentadas por membros da comunidade universitária; conhecer como redesenhar o processo de tomada de decisão a partir da utilização de sistemas de informação; conhecer as características que devem ter os sistemas de informação e com que finalidades são construídos.

No ano seguinte, a experiência repetiu-se, tendo participado na mesma universidade numa nova formação avançada – *Gestão estratégica de universidades* –, focalizando no entanto o leque das temáticas abordadas no mundo universitário e no ambiente que o rodeia bem como os novos desafios que as universidades enfrentam, tendo sido outorgado o diploma de estudos especializados com o número de registo 2004.C.00098.0007D.

Os objectivos foram desta edição: conhecer o processo e as fases da planificação estratégica, identificar a utilidade dos instrumentos de melhora de qualidade para estimular a mudança: avaliação, EFQM [European Foundation Quality Management], os questionários, os incentivos e a ISO [International Standard organization]; identificar a utilidade e o desenho de um quadro de controle a partir de indicadores estratégicos; o desenvolvimento organizativo das universidades. A criação de *holdings* universitários; a gestão da marca na universidade; a captação de recursos para a universidade; quais as implicações neste contexto de iniciar processos de mudança; estratégias para a adopção do espaço europeu de educação superior.

Ainda em 2003, tivemos a oportunidade de participar, com um trabalho desenvolvido na área da *Direcção de Universidades*, em Accra, no Ghana, na Training Conference on Tertiary Education in Sub-Saharan Africa *Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things that Work* que ocorreu de 22 a 25 de Setembro (www.worldbank.org/afr/teia), tendo o relatório, divulgado pelo World Bank em Abril do ano seguinte, estado a cargo de Burton Bollag (2004). Foi uma experiência gratificante e enriquecedora, já que nos proporcionou o encontro com profissionais de universidades africanas, nomeadamente do Ghana, de Moçambique, do Senegal, das Maurícias, de Madagascar, da Costa do Marfim, do Ruanda, do Quénia, entre outros países, tendo permitido pelas experiências vivenciadas, pelas trocas de informação, aberturas a intercâmbios que se mostraram mais-valias para a universidade que então representávamos.

Esta conferência teve como principal objectivo a troca de experiências e conhecimentos para uma reforma eficaz do ensino superior em África.

Entre os diversos inputs positivos recebidos, destacamos (i) o incrementar da nossa consciência e o *know how* sobre a melhor forma de gerir recursos escassos das TIC, pela afinidade científica que possuímos, nomeadamente a largura de banda no acesso à Internet; (ii) as boas práticas transmitidas relativas a administração, gestão e financiamento de instituições de ensino superior; (iii) os contactos estabelecidos, novos ou continuados que serviram de base de apoio ao desenvolvimento da estratégia adoptada pela UniPiaget para as relações internacionais e institucionais no ano lectivo de 2003/04 (Bollag, 2004).

A metodologia utilizada foi a da apresentação de estudos de caso de sucesso; os principais temas abordados foram:

- a mudança na política económica para a promoção da reforma do ensino superior;
- a promoção da inovação;
- a promoção da gestão eficiente;
- a promoção do financiamento;
- a promoção da cooperação regional;
- a promoção do acesso à formação permanente;
- a promoção da qualidade do ensino superior;
- a promoção do acesso à informação electrónica; e
- as novas variantes do desenvolvimento do ensino superior em África.

Em Fevereiro de 2004, uma nova oportunidade surgiu; agora, a de participar em Dakar, Senegal, no workshop *Canada-Africa collaboration in higher education*. O propósito principal deste workshop, organizado pela *Association of Universities and Colleges of Canada* [AUCC] em colaboração com a *Association of African Universities* [AAU], que durou 2 dias, foi o de promover a colaboração entre Canadá e África, no campo do ensino superior e da investigação, com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento do

continente africano (AAU Newsletter, Jan-Apr 2004). Os temas principais do Workshop, apresentados e debatidos, no decorrer dos dois dias, foram: Estratégias para uma colaboração eficaz; O papel das Universidades na redução da pobreza e no desenvolvimento sustentável; Qualidade da educação e investigação.

A *II Conferência Internacional de Barcelona em Educação Superior* (<http://www.gunirmies.net/info/default.php?id=80>) constitui, em 2005, uma oportunidade para conhecer diferentes perspectivas sobre o estado do ensino superior, nos vários continentes, assim como as soluções encontradas em cada caso apresentado para fazer face aos novos desafios e para preparar a universidade para o século XXI, sendo o tema em destaque o financiamento das universidades. Relembramos agora as principais conclusões da conferência:

- Os estudantes competentes não devem ter recusado o acesso ao ensino superior por razões económicas;
- Os governos devem continuar a reconhecer a importância das universidades no desenvolvimento sócio-económico e a necessidade de investir mais no ensino superior;
- Os governos devem garantir um maior e mais justo acesso ao ensino superior;
- As universidades devem diversificar as suas fontes de financiamento e desenvolver competências de *fund raising*;
- As universidades devem ser mais transparentes na gestão de recursos para garantir a confiança da sociedade e dos seus financiadores;
- Deve ser intensificado o diálogo entre a sociedade, os alunos e os empregadores para que seja possível chegar a um consenso em relação ao financiamento do ensino superior;
- Os *stakeholders* que beneficiam do ensino superior devem contribuir para o seu financiamento;
- Os governos devem financiar o ensino superior para o público mais desfavorecido;

- O financiamento governamental não deve prever controlo governamental; deve ser preservada a liberdade académica;
- Qualquer investimento de recursos especialmente investimento público deve ser convenientemente gerido e tornado público pelas universidades.

Em 2006, foram quatro as conferências a nível internacional, em que tivemos oportunidade de participar, nomeadamente em Barcelona, incidindo sobre a qualidade e o ensino superior; em Lisboa, numa conferência sobre educação e formação e novas tecnologias; na Cidade da Praia, também em Cabo Verde, nesta como membro da equipa de organização de uma conferência que focalizou o planeamento e operação de sistemas energéticos; nas Canárias, incidindo sobre o desenvolvimento regional

No caso de Barcelona, na *III Conferência Internacional de Barcelona em Educação Superior* (<http://www.guni-rmies.net/guni2006/espa/objetivos.html>) a nossa atenção centrou-se na *Acreditação para a garanti da qualidade*, numa conferência organizada pela Cátedra *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO] *GUNI* [Global University Network for Innovation] da Universidade Politécnica da Catalunha. Os principais objectivos da conferência são apresentar e debater a investigação realizada pela GUNI sobre acreditação em 2006. A conferência proporcionou a partilha de informação baseada em:

- Questões globais em matéria de acreditação: debates sobre métodos actuais e sobre como devem ser geridos para garantir a harmonia global no contributo do ensino superior para o compromisso social;
- A percepção e a experiência regional sobre a acreditação: debates sobre as práticas actuais e sobre como deveria gerir-se a acreditação para proteger os interesses da sociedade tendo em conta a diversidade e evitando a uniformização;
- Boas prácticas de acreditação implementadas em todo o mundo: Apresentação de boas prácticas seleccionadas pelo Observatorio a GUNI;
- Apresentação de dados estatísticos rigorosos e mapas analíticos;
- Outra informação relevante em matéria de acreditação que possa ser útil para analisar o tema em profundidade.

Na “Conferência sobre Educação e Formação e Novas Tecnologias” – Cabo Verde: Que Presente, Que Futuro?, promovida pela Câmara do Comércio Indústria e Turismo, Portugal/Cabo Verde, foi debatida a situação actual da educação e formação, questionando-se o seu papel no futuro de Cabo Verde; aí apresentámos uma comunicação “O Papel da Universidade no desenvolvimento de Cabo Verde”, interpelando as novas funções e a missão da universidade no século XXI – ensino, investigação e extensão.

No último caso, sendo a temática o *Planeamento e operação de sistemas energéticos*, e sendo esta conferência realizada na UniPiaget CV, participámos na sua organização e tivemos oportunidade de problematizar, na nossa intervenção, o papel da universidade, na promoção do desenvolvimento económico e social e, em particular, na promoção da redução do consumo energético e na utilização de energias alternativas. Como visão a conferência teve por tema a transferência de tecnologias que permitam que a electricidade chegue, numa forma económica e real, a todas as casas da África subsariana até ao ano 2020. Os objectivos propostos foram atingidos na medida em que se reuniram engenheiros, especialistas, alunos e professores de universidades implicadas na temática, universidades dos Estados Unidos da América e da África subsariana.

Tivemos ainda a oportunidade de participar nas *Jornadas de Cooperação para o desenvolvimento empresarial regional* nas Canárias, onde apresentámos uma comunicação “Diagnóstico empresarial e oportunidades em Cabo Verde”. Foi oportuna esta intervenção, no âmbito do protocolo assinado com a MBA Business School, Escola de Negócios das Canárias, como tivemos oportunamente ocasião de referenciar, para a criação de um curso de mestrado em parceria entre esta instituição e a UniPiaget de CV, por nós administrada, na altura.

Ainda nesse mesmo ano, mas já como uma incidência muito grande no âmbito dos assuntos que, então, nos preocupavam e que, hoje, continuam a ser alvo de pesquisa, o artigo “A relação universidade/sociedade, a promoção do empreendedorismo”, apresentado na Conferência Universidad – *La universalización de la universidad por un mundo mejor* –, 5º Congreso Internacional de Educación Superior, que teve lugar em Cuba, foi muito orientado para a investigação que estava em curso e que conduziu à apresentação do trabalho defendido no final da primeira etapa dos nossos estudos de doutoramento com vista à obtenção do diploma de estudos avançados [DEA].

Pouco depois, eram publicados dois artigos, na mesma linha, na Revista *Contacto* editada pela UniPiaget CV:

- “A relação universidade/sociedade” (Vol. Nº1, 2006, pp.155-166);
- “O papel da universidade no desenvolvimento” (Vol. Nº2, 2006, pp.7-20)

Podemos afirmar que, neste ano, é que os contornos da nossa investigação tal como então a concebemos, emergiam com uma certa nitidez delineando-se, de forma mais nítida, o núcleo de pesquisa com o qual nos tínhamos comprometido.

Efectivamente, a partir desta altura, as ideias tornavam-se claras relativamente ao que pretendíamos / pretendemos construir – um sólido conhecimento no que concerne à relação universidade/sociedade e ao perfil que à universidade cabe a adoptar, em consequência da nova missão assumida que integra a extensão universitária. A intenção era, antes de mais, procurar um entendimento esclarecido da complexidade do empreendedorismo e da sua mais-valia para a sociedade actual; empenhamo-nos, ainda, em deitar mão a recursos do intelecto que abram portas para a inovação e criatividade não apenas para a nossa realização pessoal, mas em concomitância para que inovação e criatividade se tornem passíveis de serem desencadeadas pelo empreendedorismo, quando bem pensado e concebido.

No ano de 2007, o repto de participar na 29th EAIR Forum: *In search of identity: Dilemmas in higher education*, em Innsbruck, na Áustria, impele-nos a reflectir sobre as potencialidades da tecnologia quando posta ao serviço do empreendedorismo; é então apresentado o artigo “A technology and knowledge transfer model based on entrepreneurship promotion” que culmina o trabalho realizado ao longo desse ano. Com efeito, a ligação com a universidade, como viveiro de produção de conhecimento e sua extensão à comunidade, surgia de forma sequencial ao longo deste ano, num conjunto de trabalhos tornados públicos:

- duas comunicações: “O papel da universidade no desenvolvimento de Cabo Verde”, apresentada, na cidade de Lisboa, na conferência *Formação e novas tecnologias – Cabo Verde: Que presente? Que futuro?* e, na Cidade da Praia, Cabo Verde, “O papel da universidade no

desenvolvimento”, na conferência internacional *Diagnóstico empresarial e oportunidades em Cabo Verde*;

- mais uma comunicação, na mesma linha de investigação – “O papel da universidade na promoção do empreendedorismo”, numa outra conferência internacional *Empreendedorismo e criação de novos negócios – Estimular a iniciativa e a inovação em Cabo Verde*, que teve lugar na Cidade da Praia, Cabo Verde, e de cuja organização fizemos igualmente parte.

Em 2008, ano de mudança de cenário laboral, regista-se um afrouxar no trabalho investigativo, sendo a nossa acção mais requisitada para actuar no terreno, com novas características e muitas exigências profissionais. Não abandonámos, todavia, as reflexões que esse mesmo trabalho e as novas incursões empreendidas nos obrigavam a manter, num questionamento que pretendemos nos guie na reconstrução dos conhecimentos sempre em actualização e adequação a novos contextos e a intervenientes específicos com perfis e trajectórias também elas personalizadas. Participámos em parceria, na Conferência ICERI2008, Madrid, com a comunicação “Entrepreneurship and learning communities – uplifting work for an entrepreneur knowledge society”, cujos conteúdos espelham as preocupações que se mantêm na nossa trajectória académica e profissional – a ligação muito próxima entre as instituições de ensino superior e a sociedade que avança numa época de irrupção contínua e abundante de conhecimentos que urge sejam geridos conscientemente e aplicados para melhoria da própria sociedade.

Em 2009, na conferência internacional, que ocorreu no Porto, *The European School 2.0: Incubating Creativity and the Capacity for Innovation: Open Content, Social Networking Tools and Creative Learning for All*, uma nova ideia é por nós apresentada “Doingit – Promoção do empreendedorismo com base em software educativo”. Em simultâneo, em equipa de trabalho, aparece a oportunidade de pensar a construção de um espaço virtual – redes sociais –, que rentabilize tempos e pessoas – suas implicações no evoluir do conhecimento; nessa óptica, apresentamos, em parceria: “O portal educativo (re)ligar” conforme consta do texto, então apresentado:

O Portal educativo (re)ligar surge numa dupla perspectiva, aparentemente contraditória, fazendo convergir resultados e propostas, experiências isoladas e

convergentes, ocorridas em espaços culturais e geográficos dispersos, experiências essas que se vão entrelaçando numa dialógica (in)consequente, num espaço virtual único e plural de potencialidades múltiplas, tendo por meta facilitar a aprendizagem como processo dinâmico e criativo. Efectivamente, o Portal (re)ligar resulta de experiências diversificadas, um pouco dispersas, que têm vindo entretanto a cruzar-se, na e pela reflexão que originaram, dialogando; em contra-partida abre-se a novos caminhos, a novas experiências para a busca de soluções de aprendizagens inovadoras. (Pestana et al, 2009, §2)

Logo de seguida, também em parceria, é a altura de colocar em espaço de debate, na conferência internacional ICEIGO09 *Empreendedorismo e Inovação*, na Maia, com o poster “Innovation and Entrepreneurship as catalyst of a sustainable development”. Com o poster apresentado, pretendemos reforçar o papel fundamental do empreendedorismo e da inovação no desenvolvimento económico e social no século XXI, contribuindo para a criação do emprego, do aumento da competitividade e do crescimento económico e em última instância do desenvolvimento sustentável.

De novo, a mudança de cenário laboral e a implicação em novos espaços profissionais, geram oportunidades que reforçam a investigação em curso, se bem que, por outro lado, nos afastem em termos temporais dos compromissos assumidos na segunda fase dos estudos de doutoramento. A comunicação “Relação universidade/empresa, o motor da inovação e do desenvolvimento”, apresentada no Congresso Ibérico *Ensino Superior em Mudança – Tensões e Possibilidades*, na Universidade do Minho, em Braga, em Fevereiro de 2010, traz um novo impulso e intensifica a implicação; o próprio ambiente criado pelas diferentes contribuições das palestras, comunicações e posters gera tensões, desequilíbrios nas ideias concebidas, obrigando a rever as possibilidades – novas possibilidades decorrentes dos debates.

Referimo-nos, agora, em consequência da criação em parceria da empresa vocacionada para a educação e formação do empreendedorismo, já referenciada, a uma comunicação apresentada na *International Conference Employability & Entrepreneurship – 2nd Edition*, que ocorreu na Universidade Católica, no Porto, em Setembro de 2010: “IncubIT – Entrepreneurship promotion as a catalyst to foster academia and business cooperation”. Já, oportunamente, assistíramos à primeira edição desta conferência, a nível internacional, que reúne anualmente um conjunto de especialistas, professores, gestores e mesmo políticos, e que tem como objectivo a partilha de conhecimento, de experiências e

perspectivas de futuro, no que concerne ao empreendedorismo e à empregabilidade. Nesta segunda edição, participámos mais activamente, fazendo a comunicação, já enunciada, que aponta o empreendedorismo como um catalisador da cooperação entre as universidades e as empresas; para o efeito é apresentado um projecto em particular – a IncubIT, as actividades preconizadas e respectivos resultados, actividades essas que têm sido desenvolvidas em parcerias com várias instituições de ensino superior em Portugal.

No ano corrente, o workshop *Empreendedorismo e Inovação*, direccionado para o campo em que laboramos, induz-nos à escrita do artigo “Empreendedorismo – Contextos educativos, de trabalho e de lazer” publicado nas actas da VII Conferência de Desenvolvimento Vocacional: *Carreira, Criatividade e Empreendedorismo*, que ocorreu na Universidade do Minho, em Braga; foi pertinente esta partilha no campo científico, que enquadra o empreendedorismo, na medida que, na sequência das reflexões anteriores, nos proporcionou focalizar a nossa atenção na construção de uma carreira, enraizada em fundamentos científicos de valor. De seguida, a organização científica do 7º Encontro Nacional de Professores a leccionar em estabelecimentos prisionais: *Empreendedorismo e Inovação nas Prisões: reptos e potencialidades*, realizado em Bragança, lança-nos o desafio para participar; faz-nos entrar num novo cenário e descobrir a importância que o empreendedorismo pode trazer ao ambiente de reclusão que caracteriza os estabelecimentos prisionais, abrindo caminhos aos reclusos para uma nova vida activa na sociedade. Apresentamos a comunicação “Empreendedorismo e Inovação nas Prisões: reptos e potencialidades”, posteriormente publicada.

Foi, pois, nossa intenção enriquecermo-nos com as experiências revividas, através desta incursão no tempo, recuando uns anos e vindo até ao presente, recuperando percursos da nossa história de vida, pela reflexão e pelo questionamento; como escreve Moreira (2002), foi uma aposta na

(...) busca a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas de certas situações. Estas situações estão inseridas em algum período de tempo de interesse ou se referem a algum evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente. (Moreira, 2002, p. 55)

Percursos esses que nos permitiram também uma interacção constante com o outro, dando azo a que nos descentrásssemos, nos questionássemos sobre as nossas concepções, as nossas certezas, que a subjectividade se revisse em função de uma intersubjectividade

já assumida com maior consciência, também ela perspectivada em função de culturas e de contextos diversificados e com identidades próprias, na lógica de Levinas (1988). Efectivamente é este autor que nos chama a atenção para essa dimensão. “O facto de ver as possibilidades do Outro como as minhas possibilidades, de poder sair do fechamento da minha identidade e do que me foi concedido para algo que não me foi concedido e que, apesar de tudo, é meu (...)” (Levinas, 1988, p.27).

1.3 Obstáculos, desafios e evolução da investigação

Decorrente do que apresentámos no subcapítulo 1.1, ao tentar delinear as trajectórias percorridas sempre numa articulação evidente, contribuindo para uma dialéctica construtiva, e perante a reflexão que o questionamento, conduzido no subcapítulo 1.2, trouxe com nitidez à nossa mente, pretendemos agora questionar os passos dados e sistematizar as ideias que emergiram, confrontando-nos com a evolução verificada no âmbito do percurso investigativo. Evidenciamos, numa trajectória de mais ou menos quinze anos:

- o bacharelato e a licenciatura – ocasião para a construção de *saberes* e o alargar de horizontes;
- as primeiras experiências laborais – todas elas no mundo empresarial, nestes quinze anos em análise, sempre já com responsabilidades de direcção e gestão de recursos humanos e financeiros – a construção de *saberes fazer*;
- o MBA – o encaminhamento para a área profissional que elegemos – (re)construção de *saberes* em complementaridade com o arquitecturar de *saberes fazer*;
- a UniPiaget CV – a oportunidade de administrar uma universidade, desenvolvendo na *praxis* os saberes construídos em contexto, passando ao *saber fazer* implicado e em constante reformulação, adequação às necessidades emergentes, aos desafios recebidos;
- a UniPiaget CV – a oportunidade de leccionar, no mundo académico, conhecimentos construídos no âmbito do MBA – *saberes* específicos, num contexto académico, numa diversidade de domínios que obrigaram a fazer recurso de um *saber estar* específico e adequado a diferentes contextos e situações e que obrigaram a uma consolidação e revisão do *saber ser*;
- o mundo empresarial – experiências vivenciadas, experimentadas na e com a Onebiz e na e com a Gesentrepreneur sucedem-se após necessidade conjuntural de mudar de emprego; novas situações que, a

princípio, pareciam obstáculos acabam por se tornar em desafios – desafios que nos fazem articular os diferentes saberes (*saber; saber fazer; saber ser; saber estar*);

- o empreendedorismo assumido — a criação da IncubIT e a complexa situação inerente à criação de uma empresa, passando por toda a fase do processo empreendedor, que teremos oportunidade de aprofundar mais à frente, a cultura empreendedora, a ideia/oportunidade, o projecto, os recursos e por fim o *startup*;
- a participação em eventos de cariz científico (congressos; conferências; colóquios; seminários; ...) impõe focalizar as experiências em curso – o empreendedorismo, vivido e questionado, que nos leva a reflectir sobre ele; poder-se-á talvez falar da erupção de um meta-empreendedorismo;
- o regresso ao mundo académico — convites para leccionar a nível do ensino superior, assumindo a responsabilidade de diversas unidades curriculares de empreendedorismo e estratégia em pós-graduações relacionadas com o a gestão de organizações sem fins lucrativos, a direcção hoteleira, o marketing e o empreendedorismo.

No que concerne ao percurso – o *empreendedorismo assumido* –, importa frisar que, após a criação da IncubIT, se segue uma fase crítica para todas as empresas – o primeiro ano de actividade, fase em que uma grande percentagem das empresas encerra a actividade. Apesar da planificação efectuada, com base num plano de negócios cuidado e realista, há factores que nos obrigam como empreendedor a acompanhar e adaptar constantemente o plano inicialmente traçado de forma a conseguirmos vencer os obstáculos e transformar as ameaças em oportunidades e os pontos fracos em pontos fortes. A criação de uma empresa foi, é e será sempre exigente do ponto de vista pessoal e profissional; no entanto, todos os esforços valem a pena quando temos oportunidade de ver os nossos projectos singrar.

O nosso percurso pessoal académico e principalmente profissional, mais especificamente, a partir de 2007, com a mudança de emprego do mundo académico e universitário para o mundo empresarial, e depois disso novas mudanças no seio do mundo empresarial, acrescendo ainda a mudança de residência de país e de continente com o regresso a

Portugal depois de quatro anos a residir em Cabo Verde, atrasaram necessariamente a investigação em curso, já que outras prioridades se ergueram, quer em termos de vida familiar, quer em termos de adaptação laboral e, principalmente, de absorção completa do tempo nas tarefas inerentes à empresa em fase de arranque e de consolidação, inevitavelmente conduzindo a que se fosse adiando, não a investigação, pois essa foi avançando, mas a sistematização da construção de conhecimentos e, por inerência, a escrita da tese de doutoramento.

O desenvolvimento de competências inerentes às novas experiências profissionais e ao envolvimento no terreno conduz também a desviar a atenção da primeira temática escolhida – ‘perfis de universidade’, em particular ‘a relação universidade/sociedade’ e a consequente integração da extensão universitária, da sua relação com as empresas e com o governo, renovando desse modo a tradicional missão da universidade.

A base da nossa investigação seria o facto de que as universidades, hoje em dia, são compelidas a adoptar um modelo de pensar e racionalizar tarefas e funções, de forma a responder aos desafios que lhes são lançados pela sociedade, isto é, de forma a definir o seu posicionamento estratégico e o alinhamento da sua visão e missão. Aos modelos existentes correspondem perfis universitários devidamente orientados caso a caso e que se relacionam segundo Touriñán (2004) com:

- direcção da captação de alunos;
- diversificação da oferta;
- generalização ou especificação;
- orientação para a docência ou investigação;
- criação de conhecimento e promoção empresarial.

Não temos dúvidas; às instituições de ensino superior, hoje em dia, são-lhe colocados mais e maiores desafios; a sociedade do conhecimento exige-lhes um papel diferente do tradicional, alterações na metodologia de ensino-aprendizagem e de gestão e um papel mais participativo na região/país onde se inserem. O ensino, a investigação e a transferência de competências, conhecimentos e tecnologia para a sociedade devem ser constantes e pertinentes, direccionados, a cada momento, para as necessidades e lacunas

existentes, de modo a contribuir efectivamente para o desenvolvimento humano sustentável.

A universidade, face aos desafios do século XXI, precisa de encontrar uma resposta empreendedora, eficaz e eficiente para fazer face às necessidades da sociedade actual. Essa resposta tem que ser dada a todos os níveis e tem que ser patente em todas as relações da universidade com o seu meio ambiente.

A universidade assume, hoje em dia, um papel de agente de desenvolvimento e de compromisso com a sociedade. O seu papel no desenvolvimento regional é inquestionável; esta é uma exigência cada vez maior da sociedade. Para cumprir esse desiderato, a universidade necessita aumentar em quantidade e qualidade as suas relações com os seus *stakeholders*. As mais-valias geradas por esta relação são reais para a universidade e para os seus *stakeholders*; esta é uma relação crucial e não duvidamos que é assim que ela tem que ser pensada. Para Touriñán, a relação entre investigação e comunidade universitária é vital para o sistema ciência-tecnologia-sociedade e mediatizadora do desenvolvimento tecnológico (Touriñán, 2004).

Esta nova realidade obriga a uma transformação do papel da universidade; ela procura agora activamente a ligação à sociedade em geral; as funções da universidade multiplicam-se, e levantam mais um polémico debate.

Será que estas funções emergentes poderão pôr em causa as funções tradicionais da universidade – as funções de ensino e de investigação?

Não nos parece. O que acontece, em suma, é o aparecimento de mais uma função central e igualmente importante da universidade – a ligação da universidade ao seu meio envolvente, melhor dizendo: a extensão universitária. A universidade deve, assim, hoje em dia, ser pensada no âmbito deste novo conceito. A resposta da universidade aos novos desafios deve ser efectuada com base numa planificação estratégica centrada nas suas funções principais: ensino; investigação; e extensão universitária.

Em suma, podemos afirmar, face às pesquisas realizadas neste campo bem como às experiências vivenciadas, à interpelação da teoria pela *praxis*, que vamos desenvolvendo profissionalmente, nos percursos académicos e profissionais em curso, que a universidade tem hoje um papel fundamental como instituição geradora de desenvolvimento

económico, social e cultural. Este é um papel já assumido pela universidade e também já reconhecido e cada vez mais requisitado pela sociedade. A universidade tem como função a criação, o *stock* e a distribuição de conhecimentos, competências e tecnologias.

A criação de conhecimento é assumida pelo ensino (estudo) e pela investigação; o *stock* de conhecimento é assumido pelo pessoal docente e investigador; a distribuição é efectuada através de conferências, seminários, da docência; a transferência é realizada através da formação de quadros para a sociedade, da formação ao longo da vida, da realização de práticas dos alunos nas empresas, na colocação dos alunos no mercado de trabalho, na investigação direccionada para necessidades concretas do mundo empresarial ou da sociedade em geral. A universidade vai, no entanto, mais longe no seu papel social, transmitindo valores democráticos e de socialização aos alunos e às respectivas famílias, promovendo ainda uma política de igualdade de oportunidades (Solé Parellada, 2005).

Este tema ‘perfis de universidade’, em particular ‘a relação universidade/sociedade/governo’, é sem dúvida um tema muito interessante e para nós motivador e cativante; todavia, o trabalho realizado e a investigação entretanto conduzida levaram-nos a deparar com um vasto conjunto de trabalhos de investigação, de qualidade, já levados a cabo na área, o que nos deixava sem grande campo de manobra para o nosso trabalho de investigação. Chegámos assim à conclusão que, do ponto de vista da investigação, este seria um tema já praticamente esgotado. Foram dois anos de investigação que não consideramos como perdidos, pois as pesquisas conduzidas permitiram-nos evoluir e ficar a conhecer melhor a realidade das universidades e da evolução que estas estão a levar a cabo neste século XXI.

Nessa altura, levámos a cabo uma reflexão sobre o caminho a seguir na nossa investigação, onde pudéssemos, tendo a universidade como centro, criar valor com a nossa investigação. Questionámo-nos, então:

Como poderão as universidades cumprir o seu papel de motor do desenvolvimento económico e social, através do ensino, da investigação e da extensão universitária?

Como melhorar a qualidade das/nas universidades?

Chegámos assim à temática da qualidade e dos modelos de gestão.

A relação qualidade / planificação estratégica, quanto a nós, deve ser sempre também focada no que concerne ao que consideramos os três eixos principais da universidade: o ensino, a investigação e a extensão universitária.

O conceito de qualidade é um conceito polémico, quando aliado à educação e, mais especificamente, quando perspectivado em função do ensino superior, torna-se, ainda mais polémico. É legítimo que assim seja porque à qualidade está associada uma subjectividade adjacente. Quando analisamos os indicadores de qualidade – constatámos uma ferramenta essencial como suporte de decisão ao nível da prestação de contas e da melhoria contínua, mas uma ferramenta com a qual temos que ter um extremo cuidado no seu manuseamento, para não cairmos no erro fácil da manipulação dos números.

A qualidade é mais uma resposta aos desafios lançados pela globalização e pela Sociedade da Informação ou mesmo pela Sociedade do Conhecimento. A qualidade transforma a forma de pensar e dirigir as organizações; como já foi referido, o objectivo é o de prestar serviços de qualidade, superar as expectativas do cliente, seja interno ou externo. As alterações inerentes à adopção de um modelo de qualidade, não se podem processar apenas no campo produtivo; elas têm que acontecer e mesmo iniciar na direcção da organização ao mais alto nível. Toda a estrutura da organização tem que estar implicada directamente no processo de qualidade.

Na realidade, a relação custo/benefício é a noção defendida por alguns governos. A ideia de eficiência económica está na base desta concepção. A ideia chave é a prestação de contas ao público contributivo dos sistemas públicos. A qualidade, nesta concepção, é medida através de auditorias de qualidade, resultados quantificáveis (indicadores de desempenho) e avaliações de ensino e da gestão e administração do centro educativo. Com base nesta concepção o investimento seria efectuado nos centros com melhores resultados e que assim justificam melhor os custos no seu financiamento.

Na investigação conduzida bem como em debates sobre o tema, verificámos que o que tem efectivamente acontecido é a entrega da gestão e direcção das universidades a profissionais de gestão, profissionais administrativos com o objectivo de melhorar a qualidade, eficácia e eficiência das universidades. Infelizmente, porém, ainda com base na investigação e debates sobre o tema, na prática o que tem acontecido é um avolumar

da burocracia nas universidades, retirando precioso tempo aos professores para se dedicarem à leccionação, preparação de aulas e investigação.

O modelo de gestão em utilização em grande parte das universidades é o burocrático; os órgãos de administração e direcção das universidades produzem normas, regras e procedimentos a serem implementados através de um sistema de hierarquia e de controlo. Este modelo poderá, em última instância, provocar a desmotivação dos professores.

Ainda segundo Solé Parellada (2005):

Desde luego el cambio en la universidad española no se producirá con la mera utilización de los sistemas de gestión. Creemos que para que el cambio sea efectivo ha de haber una aceptable coherencia entre marco jurídico, el diseño organizativo interno, el sistema de señales propio de cada universidad y después la utilización adaptada de los instrumentos de gestión que convengan para que el cambio sea efectivo. (Solé Parellada, 2005, p.4)

Estávamos assim, novamente, num impasse em relação ao tema de investigação a desenvolver; não foi, no entanto, difícil nem demorou muito tempo até que definíssemos claramente o nosso campo de actuação – o empreendedorismo –, identificando como título para a tese “Empreendedorismo e desenvolvimento sustentável: Análise da situação actual – educação e empreendedorismo”. Este tema não representa uma ruptura com os temas anteriormente definidos, nem sequer com o trabalho desenvolvido na fase do trabalho de investigação tutelado [TIT] do programa de doutoramento em *Educação e Desenvolvimento Humano*.

O *desenvolvimento sustentável* está presente em todo o trabalho realizado, desde o início do nosso trabalho no programa de doutoramento, sendo a universidade o foco principal e o seu objectivo primordial – a universidade tida como contributo para o desenvolvimento sustentável –; diremos que, de igual forma, o empreendedorismo está presente desde o TIT, dele constando, no subcapítulo “A relação bi-direccional entre a universidade e os seus stakeholders”, o qual reporta ao trabalho desenvolvido pelo CDE na promoção do empreendedorismo na UniPiaget CV, com todo o pessoal implicado – docente, não-docente, investigador, discente, assim como na comunidade envolvente, isto é, a nível interno e a nível externo.

Concluindo, diremos que a nossa experiência profissional, para além de outras actividades, tem sido, desde 2003, realizada nesta área – a do empreendedorismo –, a partir do momento da criação do CDE na UniPiaget CV e, posteriormente, na Onebiz, também em Cabo Verde e, já em Portugal na GesEntrepreneu; mais recentemente, desde 2009, com a criação e desenvolvimento da IncubIT. Do ponto de vista da investigação, como referimos, além do envolvimento do programa de doutoramento em que nos inscrevemos em 2003, temos participado activamente em conferências, congressos e seminários, escrevendo artigos sempre relacionados com o empreendedorismo, conforme demos conta no apartado anterior.

Em 2010/2011, regressámos ao ensino superior, leccionando nas áreas do empreendedorismo e da gestão estratégica; complementarmente, temos estado implicados na formação de professores em empreendedorismo. Ao longo destes últimos anos, envolvemo-nos na dinamização de workshops, na participação como orador convidado em vários eventos, na colaboração em revistas, jornais e portais Web, com artigos sobre a temática que, determinadamente e decididamente, abraçámos, quer em termos profissionais, quer académicos, o que naturalmente obriga a que a abracemos também em termos de investigação. Estava assim encontrado, sem sombra de dúvidas, o tema da nossa investigação.

Estamos cientes de que a universidade e as empresas não têm os mesmos objectivos, o que é normal pois têm âmbitos de actuação muito diversos. Estamos conscientes de que podemos e devemos, no entanto, aproximar esses objectivos. Na universidade temos, na actualidade, essencialmente três níveis – a licenciatura que prepara os alunos para uma determinada área, não levando, na sua maior parte das vezes, em consideração as necessidades das empresas, já que se trata de um nível essencialmente teórico, vocacionado para a construção de conhecimentos e abertura de horizontes no âmbito da área escolhida. Outro nível – o master profissionalizante –, tem já como meta aproximar os objectivos da universidade com os das empresas – o mundo laboral –, aqui levando em consideração as reais necessidades das empresas, o contexto socioeconómico. Por último, referimos o master direccionado para a investigação, se bem que direccionado para o mundo laboral, pretende aproximar os objectivos da universidade ao das empresas, não apenas a nível da aplicação dos conhecimentos, mas também a nível da investigação,

questionando esses conhecimentos, inovando e acompanhando os desafios da sociedade do conhecimento.

Partimos de alguns questionamentos, para o início desta investigação ...

Como é possível para a universidade, sem perder o seu sentido, a sua razão de existir e a sua missão, desenvolver e promover o empreendedorismo e a figura do empreendedor?

Como podemos, dentro do papel da universidade, integrar e enquadrar a educação em empreendedorismo?

Estes temas são consensualmente considerados como fundamentais para o desenvolvimento sustentável; daí, a sua importância para a sociedade.

Por último

Qual será a evolução expectável da educação na universidade, ou seja da educação universitária – educação empreendedora / universidade – empreendedorismo?

Perante esta evolução, estes desafios, no e do envolvimento em que nos temos comprometido, ergue-se, então, aquilo que hoje defendemos – *uma educação conduzida para a sustentabilidade*, educação essa que deve ser pensada não apenas a nível do ensino superior, mas ao longo de todos os níveis do ensino, desde o ensino básico.

2 Uma investigação presente – projectando o futuro

Abordar a temática do empreendedorismo tem sido, sem dúvida, um desafio sentido, interiorizado e assumido como norteador da nossa acção profissional, seja a de empresário, seja a de docente do ensino superior, seja a de investigador. Por outro lado, não podemos deixar de afirmar que o empreendedorismo se tem instalado em todos os sectores da sociedade.

Como Matos (2002) diz: “A ‘sociedade da informação’ é uma expressão comumente usada para designar uma forma de organização social, económica e cultural que tem como base, tanto material, como simbólica, a informação.” (Matos, 2002, p.12). Segundo este autor, assim tem sido, desde que o lugar do capitalismo industrial começou a ser disputado pelo capitalismo informacional. É neste novo ambiente social que surgem novas formas organizacionais, em que a informação comanda em termos de produção e de inovação, reforçando o seu poder e estruturando-se em rede, quer a nível local, quer nacional, quer internacional, para investir e para procurar novas oportunidades, para assumir novas formas de liderar e, consequentemente, formas de influenciar, através do conhecimento que se consolida, quando ele próprio se transforma em meio e em instrumento de emancipação para os cidadãos, isto é, para as pessoas e para as próprias organizações que mais não são que as pessoas não apenas *per se*, mas pessoas em relação, criando espaços em que o colectivo se sobrepõe ao individual.

Por outro lado, convocamos Orford (2008), especificamente a sua obra *Community psychology: challenges, controversies, and emerging consensus*, título que, *per se*, reúne o que temos estado a fazer nesta introdução ao trabalho de investigação em que nos empenhamos. Efectivamente, temos recuperado os *desafios* que se nos têm colocado, as *controvérsias* que as nossas acções por vezes geram, acções essas, desenvolvidas no âmbito da teoria – pesquisas e reflexões (trabalho científico produzido) –, e da *praxis* – projectos concretos integrados na comunidade, empreendimentos, ... –, que, por sua vez, numa dialéctica profícua, geram *consensos*, os quais têm contribuído, ao longo do tempo, para a eleição da temática/ problemática a abordar nesta tese de doutoramento – o *empreendedorismo e a sustentabilidade*.

Melhor do que palavras, o esquema que a seguir transcrevemos (Orford, 2008), presentifica a caminhada e a construção de condições para avançar para uma nova etapa investigativa

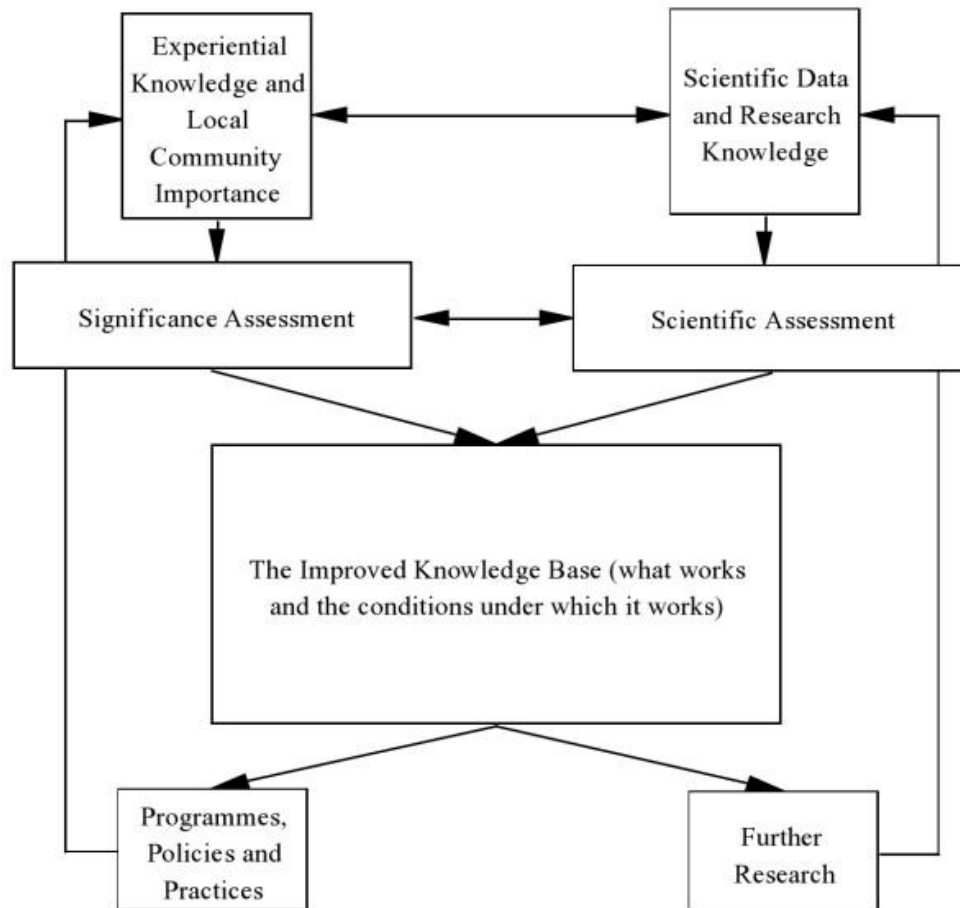


Figura 1 - Construção do conhecimento /investigação participativa - Base do desenvolvimento da comunidade: esquema adaptado por Orford (2008, p.81)

É neste ambiente que informação e conhecimento se confundem, já que a procura da informação gera a procura de conhecimento, ou melhor, a construção de conhecimento; do entrecruzar informação / conhecimento, emerge a necessidade de aprendizagem, para que a aplicação da informação e do conhecimento possa ser motivada e intencional e, assim, dessa aplicação resulte uma mais-valia e o potenciar dos resultados procurados – um saber que ganha valor quando se torna útil – um saber em uso. Aí, nesse processo, o sujeito cognitivo ganha protagonismo, não apenas *per se*, mas na e pela relação que estabelece com os outros sujeitos, potenciando o processo de conhecimento que juntos constroem. Tendo em conta esta realidade, estruturaremos o segundo capítulo em quatro subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, será a produção de conhecimento, que acabámos de pôr em destaque, no ambiente em que identificámos a importância da pessoa e da sua determinação para os espaços em que se situa; na tomada de consciência de que a construção do conhecimento não depende apenas do indivíduo mas do colectivo, quer dizer, da relação que os vários indivíduos entre eles estabelecem, das necessidades que os movem para uma implicação nos contextos em que se integram e para os quais têm de encontrar soluções, construindo conhecimento propositado para as respostas que procuram. O primeiro subcapítulo incide, pois, na produção de conhecimento em rede o qual tem contribuído para a mudança da sociedade e se tem assumido como fundamental na construção de uma sociedade mais justa.

No segundo, como se de uma segunda etapa da história da Sociedade da Informação e do Conhecimento se tratasse, avançaremos para questionar a forma como da produção de conhecimento se tem passado para à sua organização. Aparentemente, uma vez organizado, o conhecimento estaria fortalecido, sustentando. Contudo, porque informação gera informação, porque conhecimento gera conhecimento, a consistência da sua estrutura não permanece por muito tempo; a mutabilidade do conhecimento é um facto. Consequentemente, há que procurar assegurar a sustentabilidade.

Daí que um terceiro subcapítulo se delineia para que possamos problematizar a precariedade do conhecimento face às exigências contextuais / epocais. Essa precariedade, que reconhecemos como a marca indelével do conhecimento, tem de ser enfrentada na sua complexidade.

Em consequência do facto de se reconhecer essa complexidade, no quarto subcapítulo, somos forçados a desconstruir essa complexidade e a encontrar formas de saber lidar com a precariedade do conhecimento. Impõe-se, portanto, explorar como gerir o conhecimento e, uma vez que o centro da questão é o ser humano, a gestão que procuramos é também ela complexa e abrangente; trataremos então da gestão do conhecimento, das pessoas e das organizações.

Cientes de que este primeiro capítulo, estruturado em quatro etapas, nos leva a reflectir sobre a construção da Sociedade da Informação e do Conhecimento e, por isso mesmo, nos faz viajar no passado, reconstruindo a sua história, traçando a sua evolução e

descobrimos a natureza, que se vai consubstanciando, necessariamente, um **terceiro** capítulo teve de ser projectado.

Este terceiro capítulo, enquadrado no presente, recupera o que se vai evidenciando na viagem ao passado. Assim como falamos do conhecimento em rede e ponderamos sobre os diferentes contextos e sua inter-relação, também temos de falar no encadeamento das etapas temporais; uma etapa não pode isolar-se das restantes etapas. Ao fazermos o balanço de uma época, evidenciam-se aspectos positivos e outros negativos, uns que se rejeitam por já não se mostrarem úteis, por se terem tornado dispensáveis e outros que continuam a ser fulcrais para as situações vivenciadas no presente. Em consequência, partimos para a recuperação desses aspectos considerados fulcrais, indispensáveis e procuramos encontrar formas de os projectar no tempo por vir; procuramos, efectivamente, os desafios que o futuro nos lança relativamente à Sociedade de que fazemos parte.

Nessa recuperação, o Relatório da UNESCO (Delors, 1996) dirige o primeiro subcapítulo, ajudando a indagar o que sustenta o conhecimento, apesar da precariedade que antes focalizámos. Surge aí a oportunidade de ponderar sobre os quatro pilares do conhecimento e o seu contributo decisivo para a consolidação do conhecimento. Mas se o conhecimento se perfila como indispensável à humanidade, a sua utilidade só se define no momento em que nos damos conta da sua intencionalidade e, assim sendo, procuramos descobrir como aplicá-lo, em que situações, em que condições; um aprofundamento da questão vai, então, levar a percorrer o(s) caminho(s) do *saber* ao *saber fazer*, isto é, os caminhos necessários para que o(s) indivíduo(s) consiga(m) desenvolver as competências que poderão fazer viver as organizações em pleno, poderão fazer com que a sociedade se vá desenvolvendo e trazendo melhores e mais condições de vida aos indivíduos que a formam.

É aí que um novo paradigma se começa a erguer – o paradigma da aprendizagem que, hoje em dia, tenta suplantar o paradigma do ensino que vingou ao longo de tanto tempo, centrando a atenção do ser humano no saber *per se*, ignorando a sua utilidade quer para o(s) indivíduo(s), quer para a(s) organização(ões) e, em última instância, para a sociedade ela própria – uma sociedade que se afirma, cada vez mais, como a Sociedade da Aprendizagem. A esta nova faceta se dedica um segundo subcapítulo. Todavia, a

complexidade da aprendizagem, tendo em conta os sujeitos cognitivos, nas suas especificidades, na sua forma de perceberem os objectos com que se confrontam, na sua forma de se relacionarem com os outros sujeitos com os quais formam a sociedade, levamos a indagar o sentido da aprendizagem, a forma como ela se realiza em função dos diferentes intervenientes – sujeito / objecto / contexto / motivo Focamos, então, a meta aprendizagem, o questionamento da própria aprendizagem quando confrontada com os dados que percebe e transforma na sua realização; daí que vá da meta-data à meta-aprendizagem, procurando o sentido do conhecimento para o próprio sujeito que o constrói, para a humanidade.

Nasce assim um novo conceito de sociedade e é essa conceptualização que ocupa o último subcapítulo – o capital humano como conhecimento. Ao questionarmo-nos como e porquê / como e para quê se constrói conhecimento, não podemos deixar de reconhecer que o ser humano é fundamental para que o conhecimento se possa construir, respondendo aos reptos que a nossa era nos impõe. Questionamo-nos sobre a função da linguagem, característica essencial do ser humano, nessa construção do conhecimento, recorrendo à teoria do agir comunicativo de Habermas, perspectivando a integração das duas dimensões da acção – a de cariz cognitivo e a de cariz expressivo, procurando entender como a sua interacção concorre para o emergir do capital humano. Atendendo à época em que vivemos, consideramos de todo conveniente explorar o papel desempenhado pelas tecnologias de informação e comunicação neste cenário – tecnologias que têm contribuído e continuam a contribuir para derrubar barreiras, para propiciar ambientes interactivos, favoráveis à potenciação do capital humano – a organização e e-organizações. Falando de construção de conhecimento, neste novo cenário onde imperam as tecnologias, impõe-se, ainda, a tomada de consciência da matriz de e-competências que, hoje em dia, obrigatoriamente sustentam a acção dos educadores, sejam eles professores ou formadores.

Chegamos, finalmente, ao âmago da nossa investigação: *o empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável*. Este tema constitui o quarto capítulo; para ele contribuem definitivamente o segundo e o terceiro, nos quais abordamos e problematizamos conteúdos, sem os quais não poderíamos chegar aqui. Pensamos que o ponto de partida imprescindivelmente tem de ser o conceito de empreendedorismo, já que muitas conceptualizações emergem e, por vezes, contraditórias. Os dicionários dizem-nos pouco;

a importância da delimitação das noções, que nos ajudam a encontrar o conceito de empreendedorismo, leva-nos a revisitar um conjunto de autores cujo contributo, para a evolução e consolidação deste termo, é de grande valor e nos permite delinear o primeiro subcapítulo, base que sustenta os que se seguem.

Com efeito, só após ter delimitado o conceito, com propriedade, e de o ter situado no devir temporal e quer no espaço académico, quer no espaço da sustentabilidade, que o ser humano procura a todo o custo construir, podemos partir para o questionamento do processo empreendedor, de forma a avançarmos para um novo subcapítulo, no qual a promoção do que entendemos ser o empreendedorismo ocupará a nossa atenção. Conjugam-se, aqui, as pesquisas que realizamos com as reflexões sobre a nossa prática empreendedora, com alguma durabilidade e consistência resultante de um período temporal já considerável, tanto na esfera da formação como na da praxis, envolvendo saberes e saberes fazeres.

Desta constatação, emerge o quarto subcapítulo, que tem vindo a ocupar a nossa atenção, já desde a primeira hora desta investigação, como houve oportunidade de referir, aquando da realização do trabalho de investigação tutelado – universidade, empresas e governo. Esse primeiro contacto com a realidade, que aqui nos ocupa, foi/é determinante para que pudessemos chegar a este momento; disso nos ocupamos, anteriormente. Típico da sociedade global e da interactividade que a caracteriza, os cantões do saber humano depararam-se com as potencialidades e limitações uns dos outros. O mundo académico soube ler nos avanços de outros mundos, como o do mundo empresarial, potencialidades que viriam a ser imprescindíveis para debelar fraquezas que até então não tinham sido ultrapassadas. Daí que parcerias tenham que se estabelecer, entre os três balcões, para que a sustentabilidade possa ser conquistada, parcerias sustentadas pelo empreendedorismo, pela inovação e sempre alimentadas por actividades e mecanismos de relacionamento, lutando contra a balcanização que caracterizou, durante muito tempo, as entidades em causa.

Capítulo 3: Enquadramento teórico-normativo

1 Contextualização – da globalização à produção de conhecimento

Se bem que imperando desde há muito, a globalização impõe-se como realidade incontestável no final do século XX. É um facto; as fronteiras e as distâncias físicas deixam de ter o impacto que detinham anteriormente; o comércio externo ganha um peso significativo no rendimento nacional dos diversos países; as sociedades civis nacionais ultrapassam o seu campo de acção tradicional e estão, hoje, activas em qualquer parte do mundo; as emergentes tecnologias de informação e comunicação estão presentes no nosso dia a dia e evoluem a uma velocidade exponencial.

Daí decorrente, regista-se não só uma abertura no acesso à educação – a educação de massas, como também uma subida do nível de educação dos povos; em paralelo, verifica-se um acesso muito maior e mais facilitado à informação. A tecnologia e a inovação sempre existiram; o que mudou foi a forma como os acontecimentos são divulgados e as notícias são disseminadas por todo mundo a uma velocidade vertiginosa tal como Giddens (2000) refere em *O Mundo na era da globalização*:

Nos Estados Unidos, a rádio levou quarenta anos para atingir os cinquenta milhões de ouvintes. O mesmo número utilizava o computador pessoal, apenas quinze anos depois de a máquina ter sido inventada. Só foram precisos uns meros quatro anos, para haver cinquenta milhões de americanos que usam a Internet com regularidade. (Giddens, 2000 p.23)

Num estudo da Portugal Telecom, realizado com base em inquéritos feito à Sociedade em Rede em Portugal, nomeadamente em 2003 e 2006, e comentados em 2007, podemos ler:

A utilização da Internet tem vindo a crescer, dado o aumento relativo de utilizadores ocorrido entre os anos 2003 e 2006, mais especificamente de 29% para 35,7%, representando uma taxa de crescimento de 23%.

Verifica-se que de entre o total de inquiridos que não tinham Internet em 2006 na ordem dos 64,3%, mais de metade do total considerava que não iria de qualquer modo usufruir desta plataforma (55,7%). Contudo, se os 33% de não utilizadores que responderam considerar ver a usufruir desta plataforma, vierem efectivamente a fazê-lo, então poderemos continuar a assistir a um potencial de crescimento sustentado do número de utilizadores, de 35,7% para um valor que se estima poder vir a ser superior a 50%. (Portugal Telecom, 2007, p.11)

A globalização extravasa o plano económico e tecnológico; abrange também o plano político e social. Se atentarmos nos acontecimentos do século XX, verificamos que, ao nível político, desenrolaram-se duas guerras mundiais, revoluções sociais de relevo (Rússia e China), queda de impérios coloniais, uma guerra-fria originada pela criação de dois blocos, a queda do muro de Berlim e do Império Soviético – acontecimentos estes que metamorfosearam o mundo tal como ele era e se desenhava. O impacto dessas metamorfoses faz-se sentir no plano social, e diríamos, também, no antropológico; assistimos à quebra da natalidade, ao envelhecimento da população, à preservação do ambiente e ao relançamento de uma nova forma de cidadania.

Focalizando a nossa atenção no ano de 1989, lembramos a queda do muro de Berlim e a consequente configuração de uma nova ordem mundial liderada pelos Estados Unidos da América; a partir deste momento, o capitalismo ganha uma força inquestionável, sem que nenhum modelo alternativo de peso se erga para competir com os efeitos que essa força faz, efeitos que se repercutam na vida em sociedade e, inevitavelmente, na vida do indivíduo.

As empresas que se afirmam, neste ambiente, são as grandes empresas multinacionais; as fusões e aquisições aumentam a nível nacional e também a nível mundial. A internacionalização é cada vez mais a estratégia de desenvolvimento adoptada e a maior parte das empresas norte-americanas obtém mais de 50% das suas receitas fora dos Estados Unidos. As empresas de cariz nacional não possuem as capacidades e características necessárias para competir a nível global. A internacionalização é assim um imperativo para o crescimento e mesmo para a sustentação das empresas; essa internacionalização toma a forma de um ou mais dos seguintes tipos – exportação e importação, com ou sem localização de actividades no país de destino; realização de contratos que permitam o acesso dos produtos a novos mercados, por exemplo o *franchising*; investimentos no estrangeiro que permitam a participação minoritária ou maioritária em empresas terceiras e ainda a prossecução de alianças e parcerias estratégicas internacionais que permitam entre outros, o esforço conjunto de investigação e desenvolvimento, a troca de *know-how* ou a utilização partilhada de meios comerciais e de distribuição.

Segundo Costa (1997):

A internacionalização da empresa provoca o reforço da sua vantagem competitiva inicial. Nestes casos de negócio global, as políticas de internacionalização da empresa tornam-se, simultaneamente, políticas de competitividade, isto é, instrumento e condição da sua vantagem competitiva. (Costa, 1997, p.50)

O que importa actualmente para Santos (1997) é ver o mundo e pensar a internacionalização de outro modo, isto é, já não há mercados internos; há mercados disponíveis em todo o sítio, mesmo que distantes ou diferenciados, já não há mercados nacionais, há segmentos de mercados mundiais. O importante já não são os recursos materiais que a organização detém; o vital e crucial é, hoje em dia e cada vez mais no futuro, identificar os recursos estratégicos, as competências e as tecnologias críticas.

Para Diaz (2002):

La justificación del modelo de macroempresa mundial o de competencia a favor del grande se fundamenta en los siguientes argumentos:

- a) Las grandes empresas de cada sector interdependiente arrastran a las pequeñas creando riqueza en los países donde éstas se encuentran.
- b) Sólo los grandes tienen suficientes recursos para generar redes de formación permanente entre sus empleados e investigar (I&D).
- c) Los grandes poseen suficientes recursos para facilitar la creatividad y la innovación y comercializar las nuevas tecnologías que vayan surgiendo.
- d) Los grandes pueden permitirse generar modelos de liderazgo capaces de crear imágenes y cultura empresarial. (Diaz, 2002, p.25)

Citando mais uma vez Giddens (1999):

A Globalização é a razão que leva ao reaparecimento das identidades culturais em diversas partes do mundo. Se perguntarmos, por exemplo, porque é que os Escoceses pretendem mais independência no quadro do Reino Unido, ou a razão da existência de um poderoso movimento separatista no Quebec, a resposta não pode ser encontrada apenas nas respectivas histórias culturais. Os nacionalismos locais florescem como resposta às tendências globalizantes, porque os velhos Estados – nações estão a ficar mais fracos. (Giddens, 1999, p.24)

Um novo conceito emerge – o *glocal*, saído da junção de duas expressões, “think global” e “act local” (Tourinán, 2000; Santos, 1997). As instituições deparam-se com uma nova

necessidade, a de pensar e traçar políticas globais no contexto local onde estão inseridas, ajustando e adaptando as suas linhas de acção às particularidades, especificidades e realidades locais. É imperativo balancear integração e adaptação local e, inevitavelmente, deste equilíbrio depende o sucesso. Efectivamente, se bem que possamos estar ligados a nível global em ideias e políticas, são as realidades locais que se evidenciam e que, naturalmente conduzem e determinam os passos a dar; diremos, pois, que há que ter em conta os contextos concretos que se delineiam em cada região, em cada localidade, as necessidades que vão surgindo na vida do dia a dia, os desafios que se erguem face à mutação constante do cenário.

Para Santos (1997), “(...) passa a designar-se por multinacional a estratégia que corresponde a uma reduzida integração global e a uma elevada sensibilidade e adaptação ao local.” (Santos, 1997, p.37). Ainda, segundo Santos (1997), “Este é o desafio metanacional, isto é uma visão cosmopolita que está para além das nações. Resulta a verdadeira mundialização das empresas, que partem do mundo para o mundo.” (Santos, 1997, p.41).

De facto, por um lado, “multinacional” já que as questões e as situações locais são tidas em consideração, não perdendo as suas particularidades; estrategicamente não deixam, todavia, de integrar o todo, dele fazendo parte e com ele estabelecendo elos de ligação; por outro lado “metanacional” porque, se bem que fazendo parte do todo, do global, é sobre o desafio local, o desafio nacional, que se reflexiona quando para ele se procuram respostas integradas e articuladas com o global. Daí que possamos dizer que se impõe como necessária uma *estratégia glocal*. Em consequência, uma verdadeira alteração de paradigma emerge; o que mais importa actualmente não é de onde vem a organização, mas sim quem é e o que é a organização, isto é, que competências e conhecimentos a organização detém. Trata-se, pois, de uma questão identitária; não a perda de identidade, muitas vezes decorrente da globalização, mas sim um reforço da mesma, pela emergência de novos conhecimentos, conhecimentos esses, contextualizados e levando ao desenvolvimento de competências específicas para situações determinadas, específicas também elas, muitas vezes únicas e irrepetíveis.

Acrescentemos, ainda, que Beck (citado por Touriñán, 2000) diferencia três conceitos, afirmando:

Globalidad, globalización y globalismo son tres términos asociados al debate de la sociedad mundial soportada por las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos, cultural, político, económico y socio-educativo. (Tourijnán, 2000, p.8)

Para Beck, a *globalidade* significa a impossibilidade de vivermos sozinhos no mundo em que vivemos actualmente. A necessidade de união e de extrapolar do nacional para o mundial em todos os aspectos: económico, social, cultural e educativo. *Globalização* representa o aparecimento dos actores supranacionais – as ONG e as multinacionais com um papel muito especial e mesmo determinante. Por fim, o *globalismo* é um conceito mais específico da área económica e que representa uma ideologia neoliberal do domínio do mercado mundial sobre o poder político dos estados (citado por Tourijnán, 2000). Reforçamos a distinção/complementaridade destes três conceitos recorrendo a Beck (2002): “At the beginning of the 21st century the *conditio humana* cannot be understood nationally or locally but only globally. ‘Globalization’ is a non-linear, dialectic process in which the global and the local do not exist as cultural polarities but as combined and mutually implicating principles.” (Beck, 2002, p.18). Efectivamente, importa entender a *globalização* como este processo dialéctico que dilui as polaridades culturais, implicando os princípios já numa óptica de complementaridade.

Por outro lado, para Santos (1997), “A globalização já não é uma novidade, foi-o talvez há uns quinze ou mais anos. O que temos continuado a viver é o aprofundar de muitas das suas condicionantes tecnológicas, políticas e económicas” (Santos, 1997, p.38). O que torna mais visível e próxima a *globalização* são as tecnologias de informação e comunicação. Elas desempenham em todos os sectores um papel decisivo para a inovação.

O todo – o global –, visto como a reunião das partes, partes essas identificadas e com características e necessidades próprias, mas não isoladas; a interacção e a conectividade impõem-se como princípios integradores da *globalização*, promovendo elos de ligação – actores supranacionais que não deixam, contudo, de estar ligados ao nacional, às particularidades de cada identidade. Daí que Tourijnán (2009), ao questionar-se sobre o que conta na aprendizagem da educação para o desenvolvimento sustentável, defenda uma perspectiva integradora e, daí, afirme:

Hay un cambio epistemológico en el fundamento de la relación desarrollo sostenible y educación, de manera tal que la finalidad de la educación para el desarrollo sostenible no es una especialización, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, experiencial, expresivo y valioso del desarrollo sostenible que permite comprenderlo con una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual en marco territorializado global y local. (Touriñán, 2009, p.2)

Defende, também, Touriñán (2009) que “La educación no ocurre en un vacío socioeconómico. (...)” (Touriñán, 2009, p.18) e afirma, mais adiante, neste discurso, que “(...) el hecho de que la sociedad de la información interacciona a través de las redes en las escuelas y en los hogares.”, dando deste modo realce à imprescindibilidade da contextualização da aprendizagem e da interconexão dos diferentes actores da educação (Touriñán, 2009, p.19).

1.1 Produção de conhecimento em rede

Efectivamente, o papel desempenhado pelas tecnologias de informação e comunicação tem sido determinante para a construção do conhecimento em rede e, consequentemente, para o aparecimento de uma aldeia global aprendente. E se, com o passar do tempo, se foram impondo prioridades para a cooperação internacional, tais como

- programas e projectos que visem ultrapassar o fosso entre os info-literatos e os info-iliteratos, democratizando o acesso ao uso da tecnologia e combatendo, assim, a infoexclusão;
- investimento na detecção de cérebros e consequente repatriação, isto é, cativar membros da sociedade, cujas inteligências os levaram a procurar outros países, a regressarem ao país de origem para promoverem o conhecimento localmente;
- intercâmbio de cientistas e investigadores, redistribuindo de uma forma mais equitativa o conhecimento pelo mundo;
- empréstimos para investimentos em educação e aprendizagem;

da mesma forma, gradual e crescente, foram surgindo condições propiciadoras da conectividade, em termos de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Na segunda metade do século XX, são três os movimentos, de ordem e potencialidades diferenciadas, que de uma forma especial conquistam espaço; referimo-nos àquele que

- tem vindo a processar-se no mundo do trabalho, nos lugares novos de trabalho – das indústrias de ponta à terciarização, invertendo, não em todo o seu espaço, mas naquela parte dominante, isto é, no que se refere à direcção anteriormente assumida (a chamada taylorista-fordista-keynesiana), assumindo relações muito mais fluidas, horizontais, criativas e colectivas (Harvey, 1993);
- tem a ver com os processos desenvolvidos pelas/ nas novas ciências de ponta – informática e comunicação, em geral – e pelos novos campos do conhecimento que a partir delas proliferam;

- tem a ver com o crescente reconhecimento de que as contribuições, que a modernidade trouxe ao mundo, não estão somente relacionadas com as criações da racionalidade, em especial na sua máxima expressão – a das ciências.

Estes movimentos vêm questionar, com acuidade e profundidade, a forma de construir o conhecimento e a realidade da instituição educativa nela apoiada, seja a que nível for.

A inclusão digital é uma alternativa para aumentar o conhecimento do seu funcionamento, mas ainda é um ponto a ser trabalhado. O fundamental é estimular a criação de comunidades, e não se limitar apenas à doação de computadores, como temos assistido em várias partes do mundo. Desta forma não se qualificará os seus usuários. Defendemos que a Internet precisa deixar de ser meio de comunicação, pelo recurso à troca de e-mails, à colheita de dados pouco fiáveis, para se assumir como um meio de interacção, passível de levar a resultados positivos para as comunidades, voltadas para a produção / utilização de facto, isto é, utilização pragmática. A *praxis* impõe-se e impõe novas formas de utilização da rede global, a *wide world web*.

O Seminário ‘Redes do Conhecimento e Conhecimento em Rede’, realizado em Maio de 2008 em Lisboa, cuja temática se centrou nos objectivos do Eixo III do Programa relativos à melhoria da acessibilidade às redes de informação no Quadro da Sociedade do Conhecimento, teve por objectivo capitalizar os ensinamentos extraídos da experiência INTERREG III B SUDOE (2000-2006) e preparar de forma eficaz as convocatórias de projectos do novo Programa 2007-2013 no domínio da ‘Melhoria das acessibilidades a redes de informação e conhecimento’; nesse sentido, os gestores do programa decidiram organizar uma série de três seminários temáticos:

- (i) ambiente e desenvolvimento sustentável;
- (ii) investigação, desenvolvimento e inovação; e
- (iii) sociedade da informação;

temáticas que, só *per se*, nos mostram da pertinência de discutirmos como, da informação que nos bombardeia a todo o momento, passarmos para a construção de conhecimento(s) em função das necessidades detectadas na investigação que se vai fazendo e que, logicamente, implica inovar para satisfazer as demandas que, continuamente, emergem

em situação – a tal *estratégia glocal* de que acima falámos. Touriñán (2004), a propósito do “(...) carácter plural sin unidad que se ejerce en cada lugar hace que cada acción en la sociedad mundial tenga que ser pensada globalmente y actuada localmente.” (Touriñán, 2004, p.38), avança, dizendo que

La propuesta *glocal*, en el caso de las enseñanzas, alcanza dimensiones estratégicas por las posibilidades que tienen de abrir nuevos mercados para nuevas áreas sectoriales de influencia por medio de títulos propios, títulos compartidos y respuestas de oferta de formación a la carta, bajo concisiones controladas de flexibilidad en la administración y gestión de las nuevas posibilidades de uso del espacio, del tiempo y del acceso a la información en mercado virtual. (Touriñán, 2004, p.39)

Em nossa óptica, as temáticas escolhidas, se bem que pertinentes, teriam talvez de ser abordadas numa ordem inversa; isto é, partir da Sociedade da Informação – a que prevalece, apesar de tudo, para problematizarmos, com base na investigação e na inovação, a Sociedade do Conhecimento que se impõe e que, forçosamente, terá de ter por orientação um desenvolvimento sustentável que respeite o ambiente; eis, então, o *desafio metanacional* de que fala Santos (1997) e o qual houve já oportunidade de comentar. Como refere Popadiuk, no prefácio que redigiu para a apresentação brasileira da obra de Choo (2003) – *A organização do conhecimento*:

A criação de significados relaciona-se com a captação de mensagens sobre o ambiente. É necessário identificar o que acontece, dar sentido aos acontecimentos e, posteriormente, desenvolver uma interpretação comum para direccionar uma ação, uma decisão.

A construção do conhecimento é, em essência, o adequado relacionamento do conhecimento tácito e do conhecimento explícito pessoal ou organizacional, visando a criação de mais conhecimentos. (Choo, 2003, p.11)

Assiste-se, assim, a pouco e pouco, à migração da Sociedade da Informação para a Sociedade do Conhecimento. É a era da reflexão, da partilha de ideias, da perspectiva comparatista e do uso massificado de ferramentas interactivas como o *Orkut*, *My Space*, *You tube*, entre outras; por vezes, um uso ainda nem sempre direccionado para a sustentabilidade e, por conseguinte, nem sempre um uso correcto e, em consequência, direccionado para a acção, para o uso apropriado e no respeito pelo ser humano.

Assim sendo, invocando, de novo, Choo (2003) e citando uma passagem da conclusão da sua obra, em causa nesta reflexão, evidenciamos o que este autor afirma:

O conhecimento organizacional é uma propriedade coletiva da rede de processos de uso da informação, por meio dos quais, os membros da organização criam significados comuns, descobrem novos conhecimentos e se comprometem com certos cursos de ação. O conhecimento organizacional emerge quando os três processos de uso da informação – criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisões – se integram num ciclo contínuo de interpretação, aprendizado e ação. (Choo, 2003, p.420)

Nada melhor do que as palavras de Burke (2003, citado por Demo, 2005), ao referir-se ao conhecimento como a energia humana, palavras que retratam esta criatividade cognitiva imparável, na sua (des)(re)construção que se impõe no começo deste século, provocando mutações intensas e intencionais:

(...) sempre foi (...) capaz de construir alternativas, movido pelo ímpeto desconstrutivo, disruptivo, na típica volúpia de um ser limitado que teima em não aceitar limites. Sempre vinculado também à soberba (hybris), conhecimento representa a fonte das mudanças direcionadas, porque, ele mesmo, como dinâmica disruptiva, não se repete, reproduz, transmite. (Demo, 2005, p.1)

1.2 Sociedade da Informação e do Conhecimento

Importa, pois, na senda do que temos vindo a reflectir, questionarmo-nos sobre o passo seguinte – a organização do conhecimento. Sendo crescente o número de pessoas, de instituições, de empresas que produzem, que reproduzem e absorvem informações via Internet, a organização impõe-se como indispensável e imprescindível. O ambiente daí decorrente contribui para uma redefinição das noções de tempo, espaço, valores e formas de sustentabilidade da vida. Cada vez mais viável na cultura do digital, a lógica da produção compartilhada e colectiva impõe-se e convida-nos a repensar as noções de autoria e propriedade do conhecimento.

É assim que a *sociedade* industrial se transforma numa *sociedade da informação* e mais recentemente numa *sociedade do conhecimento* baseada no capital humano como principal meio de produção; esta é uma das principais alterações associadas à Sociedade do Conhecimento; efectivamente, o factor de produção principal deixou de ser a terra, o trabalho ou o capital e passou a ser o conhecimento, conhecimento esse reconhecido como o elemento mais importante para o desenvolvimento das instituições. Como diz Drucker (2003): “Em vez de capitalistas e operários, as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e serviços.” (Drucker, 2003, p.20). Ainda, para Drucker (2000), “A mais importante contribuição que a gestão precisa de fazer no século XXI é, similarmente, aumentar a produtividade do trabalho do conhecimento e do trabalhador do conhecimento.” (Drucker, 2000, p.127). O *conhecimento* é agora o motor e o centro da actividade económica e organizacional, empresarial ou não.

Para Costa (2003):

A Globalização é a mundialização dos mercados, com novas exigências e factores de competitividade. É a imensidão dos lugares acessíveis e a instantaneidade da presença dos acontecimentos, com a possibilidade de negócios e de gestão de empresas em qualquer parte do mundo em tempo real. O novo paradigma da competitividade baseia-se na circulação e apropriação da informação e do conhecimento em tempo útil. Ficam progressivamente excluídos todos, a todos os níveis (empresas, regiões, países) que não forem capazes de mobilizar os seus recursos humanos, os seus conhecimentos e competências. (Costa, 2003, § 5).

Assim, hoje em dia, a vantagem competitiva das organizações, seja com fins lucrativos, seja sem fins lucrativos, é o capital humano; este é que faz a diferença e determina o sucesso ou insucesso. A aquisição, gestão e sistematização do conhecimento é o meio fundamental para gerar riqueza. “Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso.” (Touriñán, 2000). Salientamos, pela sua pertinência e novidade, a obra de Teófilo Rodríguez Neira – *Hacia una nueva civilización: Los muros de la escuela y el asedio de los bits*, recentemente lançado na Universidade de Oviedo, a 19 de Novembro de 2011, focando a insegurança como destino geral da humanidade; refere essa insegurança na sua dupla dimensão, isto é, como uma experiência trágica e como o caminho para o progresso moral e cultural.

E retomando Popadiuk (Choo, 2003), no prefácio que faz à obra em causa, diremos com este estudioso que a organização do conhecimento, que hoje em dia se produz em catadupa, requer inteligência, criatividade e, em alguns casos, esperteza. Popadiuk vai mais longe e diz que a adequação ao meio envolvente tem que ser tida em conta; esse processo de adequação torna-se dinâmico, inovador e exige capacidade de decisão. Como é referido nesse prefácio:

No coração da organização do conhecimento está a administração dos processos de informação, que constituem a base para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. (...) As pesquisas sobre teoria organizacional revelam que as empresas criam e utilizam a informação em três arenas estratégicas. Primeiro, a empresa interpreta a informação sobre o ambiente de modo a dar significado ao que está acontecendo à organização e ao que ela está fazendo. Em segundo lugar, cria novos conhecimentos, combinando a experiência de seus membros, de modo a aprender a inovar. Finalmente, processa e analisa a informação de modo a escolher e empreender cursos de acção apropriados. (Choo, 2003, pp.17-18)

Os recursos estratégicos das organizações são recursos imateriais, baseados no saber das empresas, em geral raros, difíceis de imitar ou de substituir. Estes recursos são competências e conhecimento tácitos e dependentes do contexto, isto é, as formas mais complexas de saber e gerir (Santos 1997). O que realmente faz a diferença são as competências e os conhecimentos; estes é que originam as mais valias que diferenciam uma organização.

Touriñán (2004) vai mais longe, afirmando que o valor da nova sociedade resulta da inovação e da produtividade, dimensões estas que, por sua vez, resultam da aplicação pragmática do conhecimento, isto é, da criação de competências; sublinha que da relação saber/trabalho se delineia uma *sociedade do conhecimento* de carácter aberto. Diremos, nós, um carácter aberto à mutação e permanente revitalização do conhecimento e, consequentemente, do ser humano, da sua forma, de aprender, de estar com os outros e de fazer.

Com base nestas premissas, e na consciência de que o conhecimento é a mais valia do século XXI, é estabelecido o objectivo estratégico fixado em 2000 na Cimeira de Lisboa do Concelho da Europa dos quinze, para os próximos anos: fazer da União Europeia a economia baseada no conhecimento, mais competitiva e dinâmica, capaz de um crescimento sustentável, com mais e melhores empregos e mais coesão social.

E, como refere E. Lamas (2007):

No contexto do Programa de Trabalho *Educação e Formação* 2010 (14.2.2002), que constitui o quadro de referência estratégica para o desenvolvimento das políticas de educação e formação a nível comunitário, verificamos que se pretende fazer, até 2010, dos sistemas de educação e formação na Europa uma referência mundial de qualidade. Recordamos, ainda, que no quadro da Estratégia de Lisboa, este programa foi adoptado em 2002, conjuntamente pelo Conselho (Educação) e pela Comissão Europeia, com os seguintes objectivos estratégicos:

1. Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia;
2. Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação na União Europeia;
3. Abrir ao exterior os sistemas de educação e de formação dos Estados-membros da União Europeia.” (E. Lamas, 2007, p.21)

Considerações estas que nos levam a avançar para a mudança de paradigma educacional que nos tem vindo a ocupar, nestes tempos de migração da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, tendo em vista procurar novas formas de conceber o conhecimento e, em paralelo, evidenciar a importância de aprender a aprender.

1.3 A precariedade do conhecimento face às exigências epocais

A metáfora da ‘bola de neve’ de autoria de Meirieu (2005), que teremos oportunidade de convocar mais adiante, permite-nos avançar para uma reflexão sobre a mutabilidade do conhecimento. A época actual, que pressupõe sociedades, empresas e indivíduos aprendentes, em que todos aproveitam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida como condição de sucesso e de valorização, está sendo marcada por grandes e rápidas mudanças; por isso mesmo, mais e mais teremos de apostar em promover o potencial de envolvimento na aprendizagem e a criação de situações propícias à construção e desenvolvimento de aprendizagens e, conseqüentemente, de competências, que permitam uma (re)orientação, (re)adequação contínua dos saberes, (re)contextualizados e intencionalizados.

Na viragem de milénio, foram múltiplos e complexos os desafios que rasgaram janelas no horizonte, com vista à promoção do desenvolvimento da educação. Esta multiplicidade, resultante da diversidade e multi-dimensionalidade das missões e dos objectivos futuros que se delineiam para os sistemas educativos, acentua-se com o passar do tempo. A educação, a formação e a qualificação das pessoas constituem-se como o motor de arranque das profundas mutações em curso nas economias e sociedades emergentes, inicialmente chamadas da informação, mas hoje cada vez mais reconhecidas como sociedades do conhecimento e da aprendizagem; daí a complexidade dos desafios que têm vindo a emergir continuamente.

Esta centralidade dos processos de educação/formação e de aprendizagem exigiu e continua a exigir estudos prospectivos duma escola e de sistemas educativos pensados não apenas num plano da resposta – *atitude reactiva* –, ao impacto produzido pelas inovações tecnológicas, pelas tendências demográficas e pelas dinâmicas da globalização, mas também num planeamento de acções – *atitude prospectiva*.

Concluimos, assim, que a educação, se constitui, simultaneamente, como causa e como efeito na construção das economias e das sociedades do conhecimento; efectivamente, temos de ver a educação como causa e efeito do que de mais profundo ocorre nas mutações que se vão processando, na emergência do novo paradigma societário. Os desafios, de que falávamos acima, transfiguram-se então em oportunidades que a escola e

o sistema educativo, forçosamente, têm de agarrar. As sociedades são, cada vez mais, aprendentes ao longo de toda a vida e em todas as suas dimensões, lugares ou formas; daí que falemos de *life long learning* e de *wide long learning*.

Com efeito, as exigências contextuais conduzem a uma precariedade epocal que se caracteriza por traços, entre outros, que a seguir identificamos:

- fim do conceito de emprego para toda a vida, facto que faz emergir a necessidade de aprendizagem e formação contínua flexibilidade;
- emergência de novos valores do mercado de trabalho que exigem maior abertura à mobilidade profissional, troca de emprego e iniciativa;
- recurso ao trabalho em equipa que leva à assumpção de responsabilidades a nível do grupo;
- registo de mudanças drásticas ao nível do tecido societal que geram a fragmentação da família tradicional.

É, pois, neste contexto precário, que surge o Programa de Acção Integrada ‘Lifelong Learning’ (COM(2004) 474 final):

(...) lifelong learning means all general education, vocational education and training, non-formal education and informal learning undertaken throughout life, resulting in an improvement in knowledge, skills and competences within a personal civic, social and/or employment-related perspective. (COM, 2004, p.19).

Remetemos para o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (30.10.2000), documento que, de forma muito pertinente, “(...) assinala um momento decisivo na orientação das políticas e acções a adoptar na União Europeia. (...)”. Na sequência da Estratégia Europeia de Emprego, que foi lançada em Novembro de 1997, pelo Conselho Europeu do Luxemburgo, a Cimeira do Conselho da Europa que teve lugar em Lisboa em Março de 2000 e, posteriormente, reunido na Vila da Feira, lançou um repto a todos os membros sobre a estratégia de aprendizagem a desenvolver, a nível global; nesse sentido, consta no Memorando referido a seguinte afirmação:

A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. (COM, 2000, p.3)

Ficou, neste documento, desenhado o enquadramento do debate que se pretendia acontecesse para a mudança que se desejava e o desencadear da estratégia de aprendizagem. Nesse sentido, depois de ser salientado o mais forte motivo que estava por de trás da decisão tomada, referimo-nos às mudanças económico-sociais em curso que, pela sua natureza profunda e complexa, exigiam inovação na educação e na formação, aí encontramos as “seis mensagens chaves” criadas para traçar os objectivos a perseguir:

- garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos;
- desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC. (COM, 2000, p.4)

As “seis mensagens chave” que enquadram estes objectivos constituem-se em simultâneo, como guias da actuação desejada e como guias de aprendizagem pois, para além, de apresentarem directrizes que facilitem o alcançar dos objectivos e de as problematizarem, avançam para cada uma delas com um conjunto de tópicos, seguidos de questões, que levam à reflexão individual e ao debate grupal. É como que um espicaçar do raciocínio, levando à contextualização dos problemas e à sua significância, para quem se implica na reflexão e no debate.

E, para rematar, o *Memorando* avança com propostas de acções a nível europeu:

- construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à aprendizagem ao longo da vida, e na qual a oferta de educação e formação responda, primordialmente, às necessidades e exigências dos indivíduos;

- ajustar as formas como são ministradas as acções educativas e de formação, e como está organizada a vida profissional, de modo a que as pessoas possam participar na aprendizagem ao longo das suas vidas e possam, elas próprias, planear modos de conjugar aprendizagem, trabalho e família;
- atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais activa em todos os sectores, por forma a garantir uma oferta de educação e formação de qualidade, assegurando em simultâneo que os conhecimentos e as competências dos indivíduos correspondam às exigências em mutação da vida profissional, organização do local de trabalho e métodos de trabalho; e
- incentivar e dotar as pessoas de modo a participar mais activamente em todas as esferas da vida pública moderna, em especial na vida social e política a todos os níveis da comunidade e também no plano europeu. (COM, 2000, p.5)

O *Memorando* constitui-se, de facto, num documento de trabalho que estrutura e organiza um debate que viria a tornar-se determinante para tomadas de decisão importantes, revistas periodicamente, fomentado a interacção entre os diferentes intervenientes que, ao longo dos tempos, se vão integrando no processo de promoção da *Aprendizagem ao Longo da Vida* – na complementaridade procurada entre a aprendizagem formal, a informal e a não-formal. Mais do que a interacção, procura-se também incentivar à interajuda, isto é, implicar os diferentes intervenientes num objectivo comum – o objectivo de construir uma Europa para todos, isto é, uma Europa onde todos tenham direito ao seu lugar.

Importa, a propósito, referir a *European Universities Continuing Education Network* [EUCEN], a maior associação europeia multidisciplinária, fundada em 1991, com a aposta na *Aprendizagem ao Longo da Vida*, a nível universitário. Entre os objectivos desta associação, consideramos importante referir os seguintes:

- To contribute to the economic and cultural life of Europe through the promotion and advancement of lifelong learning within higher education institutions in Europe and elsewhere.
- To provide a forum for the development, interchange and dissemination of innovation and good practice on lifelong learning within European higher education.
- To promote and conduct research into lifelong learning and to disseminate the results of this research. (<http://www.eucen.org/>)

Nessas linhas de actuação, têm vindo a ser organizadas, anualmente, congressos que, mantêm viva a linha do horizonte a promoção de redes de educação permanente e a distância com vista à sustentabilidade.

O mesmo acontece com *The European Distance and E-Learning Network* [EDEN], cuja existência assenta na partilha de *conhecimento a distância* e pelo *recurso ao e-learning*, com vista à melhoria da compreensão entre profissionais bem como à promoção de políticas e práticas através da Europa e para além da Europa. Para isso contribui com conferências, publicações e serviços de informação; toma parte activa em muitos e importantes projectos europeus. Providencia, também, apoio de secretariado ao *European Journal of Open, Distance and E-Learning* [EURODL] (<http://www.eden-online.org/introducing-eden.html>).

Por seu lado, a rede EURYDICE suporta e facilita a cooperação europeia no campo da *Aprendizagem ao longo da vida*, providenciando informação sobre os sistemas e políticas de educação nos países que participam em programa europeus de *Aprendizagem ao longo da vida*; para além dos países membros da União Europeia, conta ainda com países da EFTA, a Croácia e a Turquia. Promove e divulga estudos em assuntos nesse âmbito. A partir do ano em curso (2011), a rede EURYDICE integra trinta sete unidades, sediadas em trinta e três países, sendo coordenada, pela *Audiovisual and Culture Executive Agency*, em Bruxelas. Em termos de cooperação com outras organizações, referimos a título exemplificativo, a ligação com o EUROSTAD, no âmbito da publicação e divulgação de relatórios de dados; com o CEDEFOP, a EFT, a *European Agency for Development in Special Needs Education*, de uma forma genérica com aspectos do âmbito geral da educação e como âmbito da educação geral. Consideramos, também, de relevo a ligação com organizações como a UNESCO e com a OECD, num escopo mais abrangente, a nível internacional. A Eurypedia é um novo produto da rede EURYDICE que visa projectar uma imagem compreensiva e precisa dos sistemas europeus de educação e das reformas que vão sendo empreendidas; reúne neste momento, no seu portal, os trinta e três países que participam no Programa *Lifelong Learning Programme* (os 27 membros estados da União Europeia assim como a Croácia, Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suíça e Turquia) (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).

Na sequência do *Memorando*, acima referenciado, nele já anunciados, viriam de imediato, os programas de acção: Sócrates II, Leonardo da Vinci II e Juventude, a iniciativa EQUAL, incentivando à apresentação de propostas de projectos a serem financiados. Como se refere:

As actividades que por eles serão co-financiadas – redes e parcerias, projectos-piloto e trabalhos de investigação, actividades de intercâmbio e mobilidade, fontes comunitárias de referência – constituem, pois, instrumentos essenciais para o desenvolvimento de uma dimensão europeia da aprendizagem ao longo da vida. (COM, 2000, p.25).

A estratégia delineada no *Memorando* foi sendo acompanhada, ao longo do tempo, por directrizes e recomendações várias; do relançamento estratégico em 2005, resultando de mais uma reunião da Conselho Europeu, em Lisboa, e de acordo com o Jornal Oficial da União Europeia (24.11.2006):

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem como principal objectivo contribuir para o desenvolvimento da Comunidade Europeia enquanto sociedade baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos assim como com uma maior coesão social, actuando em paralelo para uma adequada protecção do ambiente, considerando as gerações futuras.

O Programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu, no sentido de estes se estabelecerem enquanto referência mundial de qualidade.

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida tem os seguintes objectivos específicos:

- a) Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho;
- b) Apoiar a criação de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros;
- d) Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;

- e) Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o desenvolvimento do espírito empreendedor;
 - f) Contribuir para aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida de pessoas de todas as idades, incluindo as pessoas com necessidades especiais e grupos desfavorecidos;
 - g) Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
 - h) Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadoras, baseado nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;
 - i) Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos;
 - j) Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;
 - k) Incentivar a melhor utilização possível dos resultados e dos produtos e processos inovadores e assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, no intuito de melhorar a qualidade nos sectores da educação e da formação.
- (...) Tendo em vista a consecução dos objectivos do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, serão implementados quatro subprogramas sectoriais – Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci e Grundtvig – e um subprograma Transversal. (COM, 2006, pp.48.49)

O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida será executado durante o período compreendido entre 1 de Janeiro de 2007 e 31 de Dezembro de 2013.

Onze anos passados, desde o apelo lançado pela Comissão Europeia (SEC/2000/1832/CE], para o unir de esforços em termos de dar respostas à precariedade do conhecimento, como resultado da mutabilidade de contextos e épocas, e na sequência de um conjunto de documentos que foram sendo divulgados, reforçando, renovando o primeiro apelo, nomeadamente, o lançamento do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (Decisão 2006/1720/CE), destinado à promoção, cooperação e mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na comunidade, a Agência Nacional que tutela este programa realizou um Seminário Regional de Divulgação, com os seguintes objectivos: (i) promover os diferentes programas sectoriais; (ii) esclarecer eventuais dúvidas relativas

à apresentação de candidaturas para o ano 2007. Foram, então, nesse Seminário, divulgadas as linhas orientadoras dos programas sectoriais constantes do *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* em curso e cuja vivência é de 6 anos (até 31 de Dezembro de 2013):

1. O *programa Comenius*, que visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação ao nível de todos os intervenientes no ensino, desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário, bem como dos estabelecimentos e organizações que fornecem esses níveis de ensino;
2. O *programa Erasmus*, que tem como objectivo geral apoiar a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior e reforçar o contributo do ensino superior e do ensino profissional avançado no processo de inovação a nível Europeu. Este subprograma do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, teve início no dia 01 de Janeiro de 2007 e termina a 31 de Dezembro de 2013. Durante este período o Programa Erasmus pretende: contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e das possibilidades por ela conferidas; reforçar a realização pessoal, a coesão social, a cidadania activa e a cidadania europeia; promover a criatividade, a competitividade e a empregabilidade; aumentar a participação na aprendizagem ao longo da vida; promover a aprendizagem e a diversidade das línguas; explorar os resultados, os produtos e os processos inovadores;
3. O *programa Leonardo da Vinci*, que é um programa que atende às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os intervenientes no ensino e formação profissionais, excluindo o ensino e formação profissional avançados de nível superior, bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que fornecem ou promovem esse ensino e formação;
4. O *programa Grundtvig*, que visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação de adultos através da realização de diferentes actividades de cooperação a nível europeu. Assim, no âmbito

do quadro do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o programa Grundtvig atende às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, bem como dos estabelecimentos e organizações que fornecem ou promovem essa educação.

Além destes programas, no Seminário acima referido, foi, ainda, divulgada a existência do *Europass* (2241/2004/CE), normativa que permite aos cidadãos aprendentes dos países participantes verem reconhecidos os seus conhecimentos, competências e qualificações nos mais diversos domínios. Por outro lado, no Processo de Bruges, em 2008, as instituições europeias EU aprovam a Recomendação do Quadro Europeu de Qualificações [QEQ] para a Aprendizagem ao Longo da Vida com o prazo estipulado para 2010. O QEQ enquadra a educação geral, a educação de adultos e a educação vocacional bem como a formação e a educação superior. Baseia-se nas evidências da aprendizagem e aponta para oito ‘níveis de referência’.

Especificamente, em relação a Portugal, importa ainda focalizar o Programa *Operacional do Potencial Humano* [POPH], o qual concretiza uma agenda inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional [QREN], documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no mesmo período em que o Programa *Aprendizagem ao Longo da Vida* (Decisão 2006/1720/CE) se desenvolve, isto é, 2007-2013.

Do Sumário Executivo do QREN (2007), salientamos os seguintes pontos, nos quais podemos constatar a atenção dada à criação de condições para melhoria das qualificações, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, assim contribuindo para a empregabilidade e, consequentemente para a inclusão social, nas suas várias perspectivas. Apercebemo-nos, também, da preocupação em destacar o papel a desempenhar pelo empreendedorismo e em promover a melhoria das actividades empresariais. Salientamos, ainda, a atenção dada ao território no seu todo, no que concerne os aspectos já evidenciados – educação; empregabilidade; inclusão:

Agenda para o Potencial Humano, que congrega o conjunto das intervenções visando a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e

a promoção do emprego e da inclusão social, bem como as condições para a valorização da igualdade de género e da cidadania plena. (...)

Agenda para os Factores de Competitividade, que abrange as intervenções que visam estimular a qualificação do tecido produtivo, por via da inovação, do desenvolvimento tecnológico e do estímulo do empreendedorismo, bem como da melhoria das diversas componentes da envolvente da actividade empresarial, com relevo para a redução dos custos públicos de contexto. (...)

Agenda para a Valorização do Território que, visando dotar o país e as suas regiões e sub-regiões de melhores condições de atractividade para o investimento produtivo e de condições devida para as populações, abrange as intervenções de natureza infra-estrutural e de dotação de equipamentos essenciais à qualificação dos territórios e ao reforço da coesão económica, social e territorial. (Presidência do Conselho de Ministros, 2007, p.5)

Dos dez eixos prioritários que constituem o POPH, evidenciamos o segundo – Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida – por ser aquele que mais directamente se relaciona com o que temos vindo a reflectir. Para o Eixo 2, os objectivos traçados são:

- (i) Qualificar os activos: nível secundário como referencial;
- (ii) Assegurar a capitalização das formações de curta duração;
- (iii) Expandir a Rede de Centros Novas Oportunidades.

Nas *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2010»)* o Objectivo estratégico nº 4 é assim expresso: “Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.” (Jornal Oficial da União Europeia C 119/4).

Mais recentemente, a COM(2010) 642/3, ainda no âmbito da estratégia «Europa 2020», lembrando a crise profunda e o desemprego registado, as recomendações enfatizam a necessidade de:

(...) responder aos desafios sociais e de emprego que enfrentam todos os Estados-Membros e regiões. Defende, para tal, a elaboração de uma estratégia de investimento clara em cada região, o fomento da competitividade e a criação de mais emprego, a melhoria da inclusão social, a protecção do ambiente e a qualidade ambiental.

(...) examinar de que modo o Fundo poderia servir melhor a estratégia europeia para o emprego e contribuir para a iniciativa englobante em matéria de emprego defendida pela revisão do orçamento da UE.

(...) centrar-se na execução das orientações integradas para as políticas económicas e do emprego. (COM, 2010, p.11)

Em 2010, mais uma comunicação da Comissão Europeia (COM(2010) 2020 final), quando se apresenta a Iniciativa emblemática “Uma união da inovação”, podemos ler: “Promover parcerias do conhecimento e reforçar a articulação entre o sistema educativo, as empresas e a investigação e inovação, nomeadamente através do IET, e promover o empreendedorismo através do apoio às Jovens Empresas Inovadoras.” (COM, 2010, p.14). Mais adiante, são feitas considerações à volta da ideia do “crescimento inteligente – uma economia baseada no conhecimento e na inovação” que se procura defender, podemos ler:

Para tal é necessário melhorar a qualidade do nosso ensino, reforçar o desempenho da nossa investigação, promover a inovação e a transferência de conhecimentos (...) Contudo, para termos êxito, tudo isto deverá ser conjugado com o empreendedorismo e o apoio financeiro. (COM, 2010, p.15)

Ao longo do documento, são várias as ocasiões em que se refere o recurso ao empreendedorismo. Evidenciamos uma delas em que, a propósito da iniciativa emblemática “Uma União da inovação”, se recomenda que

A nível nacional, os Estados-Membros devem

- Reformar os sistemas nacionais (e regionais) de I&D e inovação para promover a excelência e a especialização inteligente, reforçar a cooperação entre as universidades, a investigação e as empresas, recorrer a programas conjuntos e estimular a cooperação transfronteiras em áreas em que a UE proporciona valor acrescentado, adaptando os procedimentos nacionais de financiamento em conformidade, com vista a assegurar a difusão da tecnologia em todo o território da UE;
- Assegurar um número suficiente de licenciados em ciências, matemática e engenharia e orientar os currículos escolares para a criatividade, a inovação e o empreendedorismo;
- (...). (COM, 2010, p.15)

Consideramos que esta é, efectivamente, a via a seguir. A conjugação do mundo da educação com o mundo empresarial é a base para *o crescimento sustentável*. Aqui está

presente a dimensão que cabe à universidade – ensino/investigação/extensão; aqui está também a base para a sustentabilidade do mundo da educação. Não podemos continuar com a separação que, durante muito tempo, vigorou, entre o mundo acadêmico e o mundo empresarial. A confirmar esta ideia, no segundo item que transcrevemos, está patente, a necessidade de ultrapassar essa separação – os *curricula* têm de ser construídos tendo em conta a aplicabilidade dos seus conteúdos em contexto real, pelo recurso à criatividade, à inovação e ao empreendedorismo.

Uma vez encontradas vias para obviar a precariedade do conhecimento, desenhadas formas de potenciar o envolvimento do cidadão em geral na *aprendizagem ao longo da vida* e no consequente desenvolvimento de competências, promovendo a coesão social e descendo os níveis de desemprego registados, vemo-nos confrontados com outra realidade não menos preocupante. Daí que nos questionemos:

Como dar o valor real ao conhecimento que vamos construindo?

Como tirar dele partido?

1.4 O conhecimento em função do ser humano

The information and knowledge-based revolution of the twenty-first century will be built on a very different foundation – investment in the intellect and creativity of people.

David Blunkett, *The Learning Age* (s/d, Introduction, Section 1 § 4)

Blunkett (s/d), enquanto Secretário de Estado para a Educação e Emprego no governo da Inglaterra, ao subscrever o Livro Verde, em Fevereiro de 1998, divulgava a função deste instrumento, dizendo que ele pretendia ser o arranque de um processo consultivo que ajudaria a dar forma à Idade da Aprendizagem, na primeira década do milénio.

Se nos preocupamos em dar sentido ao conhecimento, mais importante será ainda dar sentido à vida. Como refere Garvin & al (Julho-agosto 1998), a expressão *learning organisation* emerge como uma expressão de forte sentido que em si reúne a forma de estar e de conviver das pessoas que integram uma organização – a organização que aprende; já não o funcionário isoladamente, mas os funcionários cuja vontade e mente estão em mudança permanente. Evidenciamos a ideia de coesão social que mais adiante retomaremos a propósito dos sentidos que a aprendizagem traz a quem nela se implica a fundo.

Cabe à organização assumir essa mudança de forma harmoniosa e produtiva, estruturando-a e perspectivando-a de forma a atingir os resultados desejados pela organização e dos quais ela necessita. O processo de construção de uma organização que está aberta à mudança e, consequentemente, à aprendizagem exigida pelas mutações que a sociedade impõe, pelas mutações a que os contextos geo-económicos estão sujeitos. A organização que aprende assenta na motivação, na curiosidade e no empenho que as pessoas que a constituem; a aprendizagem torna-se, assim, algo de natural, intrínseca às pessoas e, portanto, promove a concentração das suas inteligências e das suas energias nas estratégias empresariais.

A *learning organisation* é, então, a organização que se mostra particularmente hábil na aprendizagem dos saberes que a sustentam, isto é, do conhecimento organizacional. A aprendizagem emerge, portanto, na *learning organisation* em função das necessidades, de

algo particular, mas também e sobretudo de forma intencional, procurando a eficácia e a eficiência, perseguindo um alvo previamente estabelecido e corroborando na(s) estratégia(s) da organização. Conta para isso, o estar atento ao momento oportuno, aos desafios, às ameaças e às oportunidades.

Queremos, assim, dizer, que a *learning organisation* não é aquela que se manifesta apenas quando a crise emerge; ela tem de estar alerta, planeando as acções que viabilizam a estratégia delineada, sendo flexível e ágil para que possa lidar com o inesperado, seja ele positivo ou negativo. É assim que as pessoas, que constituem e integram a organização, se consideram capazes de gerar continuamente novas formas de criar os resultados que pretendem e que são indispensáveis à vida da organização, o mesmo será dizer, às suas próprias vidas. É, pois, desta forma que as mudanças, que se perpetuam na/atraves da aprendizagem que se impõe, aconteçam ao longo da vida, caminhem lado a lado com o aprendizagem, consolidem a forma de ser, de estar e de se relacionar das pessoas, na organização e na sociedade.

Quer na organização, quer na sociedade, as pessoas encontram à sua disposição, informação e conhecimento que se alarga mais e mais à medida que o tempo passa; as fontes da informação e do conhecimento multiplicam-se e o acesso a elas aumenta extraordinariamente. O problema não está no acesso à informação e ao conhecimento, mas sim na sua integração, na sua retenção, na aplicabilidade pragmática. O problema reside na gestão da informação, na sua transmissão e no uso correcto que dela e dele fazemos. É o próprio desenvolvimento da sociedade que viabiliza o acesso à informação e confere ao ser humano a capacidade de a organizar, adequando-a ao uso, com perspicácia e a tempo, sem a perda da sua actualidade.

A mutabilidade do conhecimento faz com que ele seja considerado o elemento determinante da competitividade, afectando as organizações e a própria sociedade. O conhecimento é, pois, o factor determinante do sucesso das organizações e, consequentemente, da economia social. Daí que tenhamos de falar da *learning organisation*, da organização em que a coesão é conseguida à custa das pessoas que as integram e que se empenham em estar actualizadas, vontade essas determinada pela dialéctica necessidade / intenção já anteriormente invocada. As organizações distinguem-se pelo empenho em estar actualizadas, em não se deixarem ultrapassar pois só assim

apostam na sua longevidade e no seu sucesso. Sabendo que é a mente humana que integra o conhecimento e o torna passível de ser aplicado, a organização só pode viver pelas pessoas que a integram; só elas a tornam uma *learning organisation*, só elas permitem que pela intencionalidade das acções / estratégias implementadas, a organização sobreviva e se perpetue.

A aprendizagem organizacional é, então, uma construção colectiva de conhecimento e só pode acontecer, mesmo que individualmente recolhida, na e pela partilha da experiência cognitiva, no e pelo processamento interactivo da informação; a interligação da informação – sua interacção e confronto – transforma-a e adequa-a, perante a intencionalidade com que é utilizada e em função do contexto em que é aplicada. Portanto, a organização que aprende é aquela que planifica, ponderada e intencionalmente, a aplicação do que aprende, é aquela que dispõe de processos sistematizados em que o conhecimento que constrói assume significado no espaço humano que nela existe – o espaço criado pelos seus funcionários que nela se implicam e procuram não só o seu próprio desenvolvimento, mas também o da organização que integram e constituem e, em consequência também, o espaço da sociedade da qual fazem parte. Só desta forma, o ser humano contribui para o seu desenvolvimento, para o crescimento da organização da qual faz parte e, logicamente, para a consolidação económica da sociedade e, consequentemente, do bem estar individual e colectivo. Estamos, pois, a promover o *crescimento sustentável*.

Invocamos Carneiro (2008), quando afirma que o ser humano tem que aprender o sentido da vida e que isso só pode acontecer se tomar consciência de que os eixos da educação são, conforme Delors (1996) defende, o *saber ser*, o *saber estar* ou *saber conviver*, o *saber saber* e o *saber fazer*. A figura que transcrevemos, ao visualizar as múltiplas articulações entre os diferentes itens nela presentes, fala por si.

| | <i>SER</i> | <i>CONHECER</i> | <i>FAZER</i> | <i>CONVIVER</i> |
|---------------------------|--------------|--------------------|----------------|-----------------|
| Condição humana | Self | | | Outro |
| Cidadania | Participação | Direitos e deveres | Comunidade | Diversidade |
| Cultura matricial | Pertença | | | Diálogo |
| Informação e conhecimento | | Processar | | Partilhar |
| Identidade vocacional | Aprendente | Produção | Empreendimento | Consciência |
| Construir sabedoria | Humano | Síntese | Felicidade | Solidariedade |

Figura 2 – Aprender o sentido da Vida (Carneiro, 2004)

Pelas diversas e diversificadas associações estabelecidas entre esses saberes, o ser humano assume-se, na sua condição humana, afirmando o seu ser, *per se*, e na relação com o outro; assume-se na sua individualidade como cidadão, participando na sociedade, ciente dos seus direitos e deveres que vive em comunidade, reconhecendo a diversidade humana, no relacionamento com os outros cidadãos. A cultura matricial constrói-a pelo sentido de pertença a uma comunidade – pertença essa que só pode ser construída pelo acesso à informação e ao conhecimento, no e pelo processamento dessa informação, no diálogo com o outro, com quem partilha e confronta as ideias. Dessa partilha e do confronto, o ser humano torna-se aprendente e descobre a sua identidade vocacional, começando a produzir, a empreender, consciente da particularidade do seu saber. É aí que encontra, como ser humano, a sua felicidade, resultado esta da síntese dos conhecimentos que vai construindo e pondo ao seu serviço e ao do seu semelhante, numa atitude de solidariedade.

Reconhecemos, portanto, a importância da *learning organisation*, sobretudo se tomarmos em consideração as diferentes articulações presentes no quadro que acabámos de analisar. Uma vez alcançado o sentido da vida, uma atitude de solidariedade advém naturalmente, como vimos, da forma de ser e de estar na vida, no convívio com os outros e da intencionalidade da aplicação dos conhecimentos que vamos construindo em colaboração, na organização em que nos integramos profissionalmente.

Consideramos de relevo, a este propósito, convocar Perrenoud (1999) que, no âmbito da organização educacional, defende o desenvolvimento de competências profissionais por parte dos professores. A título de exemplo, na formação de professores, a área ‘trabalho em equipa’ recorre a cinco competências básicas: (i) elaborar um projecto em equipa, com representações comuns; (ii) dirigir um grupo de trabalho e ser capaz de conduzir reuniões; (iii) formar e renovar a equipa sempre que necessário; (iv) enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; (v) administrar crises ou conflitos interpessoais (Perrenoud, 2000). De facto, a comissão de formação de professores implicada no projecto estabeleceu um referencial de competências; de realçar que esta comissão é composta por seis representantes da administração escolar (direcção, inspecção e administração) e por seis representantes da sociedade pedagógica de (professores e formadores), isto é, uma equipa de profissionais de várias áreas, de cuja colaboração / cooperação eficaz e eficiente depende o trabalho a desenvolver.

As competências requeridas são, portanto, em simultâneo individuais e colectivas. Daí que a organização da equipa pressuponha uma divisão do trabalho entre os elementos que a integram, divisão essa determinada em função das competências de cada um, mas também pressupondo o articular das mais diversas competências. Na situação específica de profissionalização do ofício de professor, a equipa organiza-se em função das competências e da articulação entre elas depende a partilha do poder para a organização do trabalho, que é assim repartido entre todos os membros da equipa. A escola, e por inerência a universidade, caminha, deste modo, para a organização profissional.

Na situação específica de profissionalização do ofício de professor, a equipa organiza-se em função das competências e da articulação entre elas depende a partilha do poder para a organização do trabalho, que é assim repartido entre todos os membros da equipa. Buendía Eísman & al (2011) enfatizam, no recente artigo publicado, esta dependência, referindo que a optimização da formação inicial de professores do ensino secundário passa pela importância concedida a cada competência e ao nível de aquisição e desenvolvimento da mesma ao longo da formação recebida. A escola, e por inerência a universidade, caminha, deste modo, para a organização profissional.

À semelhança do que acontece com a formação de professores, acima referenciada, que defende o trabalho em equipa, a aprendizagem organizacional emerge, como fonte

sustentável de uma sã competitividade, na qual o aprender se assume de forma natural com base na crença de que são as pessoas, que fazem parte de uma organização, quem contribui para a diferença, para a mais valia dos propósitos e dos resultados que se procuram e alcançam. Não é, pois, a organização que vale *per se*, mas as pessoas que a constituem, essas sim, essas são únicas e demarcam-se pelos princípios que as orientam, pelos objectivos que perseguem, pelas competências que põem ao serviço da organização e, em consequência, nas relações sociais que estabelecem dentro da organização, mas também na comunidade que a envolve, na própria sociedade que integram.

Convocamos, a este propósito, Sveiby (2001), o qual, com base em situações concretas de trabalho em organizações, propõe duas perspectivas e dois níveis de trabalho. Para os que aderem à primeira perspectiva – a gestão da informação –, o conhecimento é constituído por objectos que podem ser identificados e manuseados; esta é a visão sustentada que assenta a sua natureza e pertinência na tecnologia, especificamente na tecnologia da informação. Para os que defendem a segunda perspectiva – a gestão de pessoas –, sendo neste caso o compromisso assumido com o desenvolvimento das competências, dos comportamentos e das atitudes das pessoas. Para esses profissionais, o conhecimento é constituído por processos em que as pessoas desempenham um papel importante.

| Knowledge Management | | |
|----------------------|--------------------|--------------------------|
| Track/Level | Knowledge = Object | Knowledge = Process |
| Organisation Level | “Re-engineers” | “Organisation Theorists” |
| Individual Level | “AI-specialists” | “Psychologists” |

Tabela 1 - Organização do Conhecimento (Sveiby, 2001)

Cabe aqui, quanto a nós, lembrar a perspectiva de Kolb (1984), que enfatiza o *aprender fazendo*, evidenciando a aquisição que se processa do nascimento até à adolescência, propiciando o desenvolvimento das habilidades básicas e as estruturas cognitivas bem como a integração que vai acontecendo ao longo da vida e que prevalece como um estilo não dominante, quer na vida pessoal, quer na vida profissional. Segundo este autor, o que quer que influencie o estilo de aprendizagem de uma pessoa, resulta de dois pares de variáveis em correlação, as quais ele apresenta como linhas axiais; por um lado, a experiência concreta, com base na sensação articulada à conceptualização abstracta com

base no pensamento; por outro a experimentação activa que pressupõe o fazer articulado com a observação reflexiva que recorre à observação.

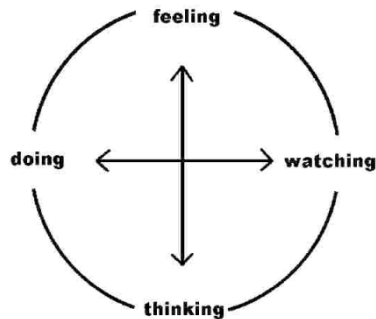
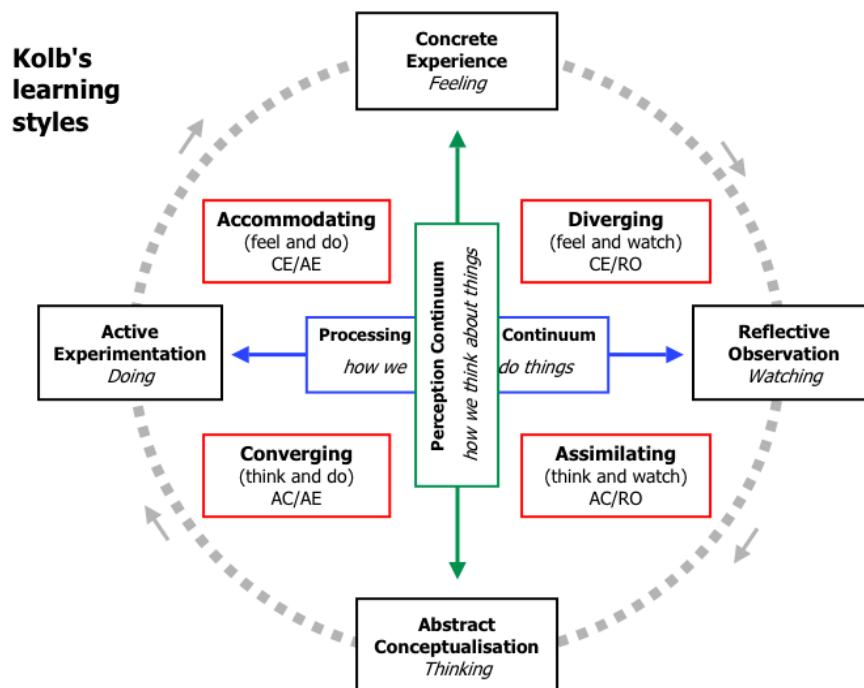


Figura 3 - Linhas axiais sustentáculo da aprendizagem - variáveis em correlação (Kolb, 1984)

Chapman (2006) retoma a proposta de Kolb e enfatiza as articulações presentes nos estilos de aprendizagem por este autor concebidos, enfatizando o processamento em contínuo próprio da aprendizagem.



© concept david kolb, adaptation and design alan chapman 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984
Not to be sold or published. More free online training resources are at www.businessballs.com. Sole risk with user.

Figura 4 - Os estilos de aprendizagem segundo Kolb (adaptação de Chapman, 2006)

Tivemos já oportunidade de verificar anteriormente como, a propósito do conhecimento em rede, para Choo (2003), uma organização usa a informação para três propósitos fundamentais:

- para facilitar a interpretação de factores e processos do ambiente externo à organização;
- para fundamentar o processo de tomada de decisões e
- para promover a aprendizagem organizacional.

Por sua vez, Antonello (2005) enfatiza esta dimensão da *learning organisation*, fazendo sobressair uma série de conceitos nela implicados. Referimo-nos a um conjunto de conceitos que interagem na *learning organisation* e que nos fazem, a nós sublinhar a importância de um estar atento aos binómios que a seguir apontamos:

- mutabilidade / mudança;
- mudança / processo em curso;
- perspectiva colectiva / trabalho colaborativo e cooperativo;
- a acção em si – experiência efectiva;
- a reflexão sobre a experiência / a meta-aprendizagem;
- a interacção – contexto cultural /organizacional.

Dáí que, ao rematar esta indagação sobre a gestão do conhecimento, das pessoas, das organizações, isto é, sobre o perspectivar o conhecimento em função do ser humano, retomemos as palavras de Henrique & Barbosa (jan./jun.2005)

Uma rápida análise desses pontos de tangência conceitual sugere que o processo de aprendizagem organizacional esteja associado a uma ação de mudança que venha a contribuir para a consecução de um nível superior de desempenho. Sob esse prisma, a aprendizagem organizacional implica a gestão da informação e das condições contextuais para a criação, disseminação e compartilhamento do conhecimento. (Henrique & Barbosa, 2005, p.9)

Numa perspectiva metacognitiva, propomos nós agora um mapa conceptual que tenta espelhar a transformação que, numa dinâmica interactiva, gera a aprendizagem corporativa / colaborativa, nunca negando a identidade das pessoas – o(s) seu(s) *saber(es) ser* –, que se implicam na *learning organisation*, o seu perfil aberto à construção de *saberes* e *saberes fazer* que emergem de situações concretas, contextuais – a organização / a comunidade / a sociedade, através do(s) seu(s) *saber(es) estar*, ou seja, no e através do *saber conviver* com o(s) outros(s).

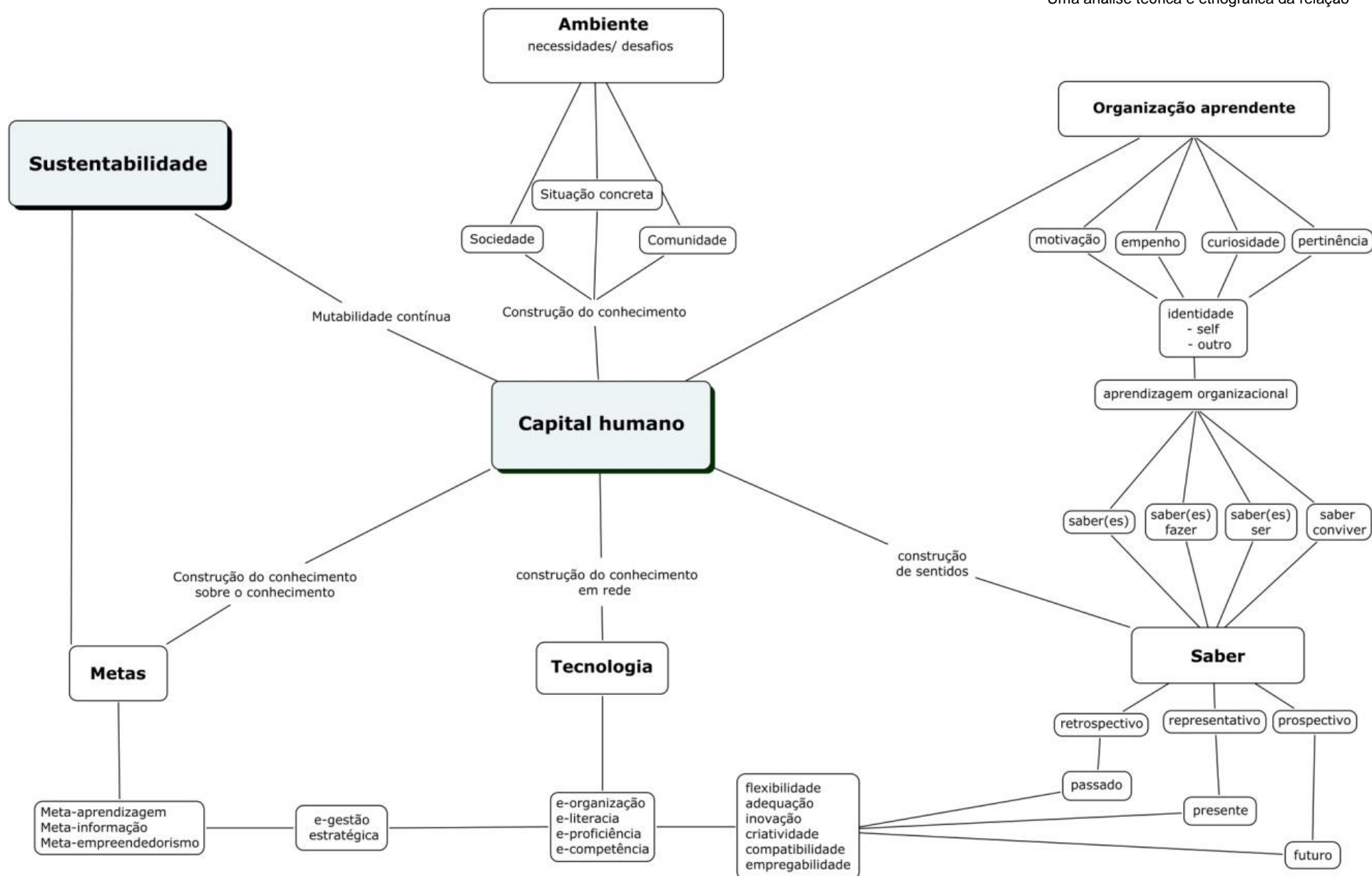


Figura 5 – O Capital humano, as organizações e a sustentabilidade

2 Que desafios para o futuro?

Se, num primeiro momento, foi necessária uma contextualização da problemática e essa contextualização nos levou por uma digressão que terminou no questionamento da gestão do conhecimento, das pessoas e das organizações, esse mesmo questionamento leva-nos, neste segundo momento, a tomarmos consciência de que nos encontramos numa encruzilhada temporal. Importa, efectivamente, recuperar os avanços feitos nos últimos tempos que ficaram retratados na digressão terminada, para que, com base nas evidências que se delinearam, possamos agora identificar os desafios que a Sociedade da Informação e do Conhecimento nos coloca para o futuro.

Faremos essa recuperação, pelo recurso a um conjunto de documentos emanados da União Europeia, ao longo da última década, os quais pretenderam abrir, na Sociedade da Informação e do Conhecimento, perspectivas no mundo da educação e da formação. Convocamos, então, algumas passagens, sendo as primeiras retiradas do documento *Modernizar a educação e a formação: um contributo essencial* {SEC(2005) 1415}:

Em particular, o investimento na educação pré-escolar reveste uma importância fundamental, quer para a prevenção do insucesso escolar e da exclusão social, quer para a aquisição das bases necessárias para a prossecução da aprendizagem. (...)

(...) um diálogo social forte e uma sensibilização e participação activa de outros actores-chave como os pais e os professores/formadores, o sector voluntário e os actores locais, são todos eles factores que ajudam a promover um consenso sobre os objectivos políticos e as reformas a empreender (...) (SEC, 2005, p.15)

e as segundas do documento *Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação* {SEC(2006) 1096}

Ensino pré-escolar: concentrar atenções na aprendizagem numa idade precoce (p.5)

Muitos são os dados que revelam que a participação num ensino pré-escolar de qualidade acarreta benefícios duradouros em termos de resultados obtidos e de socialização durante a escolaridade e a carreira dos indivíduos, na medida em que facilita a aprendizagem posterior. (...)

Ensino básico e secundário: melhorar a qualidade do ensino básico para todos (p.6)

Os factores mais importantes para a eficiência e a equidade são a qualidade, a experiência e a motivação dos professores, bem como os tipos de pedagogia que utilizam. (...)

Ensino superior: melhorar o investimento e alargar a participação (p.7)

A Comissão propôs já que a UE visasse, no espaço de uma década, dedicar pelo menos 2% do seu PIB a todas as actividades inerentes a um ensino superior modernizado, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade baseada no conhecimento.

Ensino e formação profissionais: melhorar a qualidade e a relevância (pp.9,10)

Os Estados-Membros devem desenvolver percursos flexíveis e bem definidos, desde o ensino profissional até a uma aprendizagem avançada e ao mundo do emprego. Isto deverá contribuir para um equilíbrio em termos do número de indivíduos com ensino superior e qualificações profissionais que traduzam com maior exactidão as necessidades do mercado de trabalho.

Vemos, pois, que a intenção de modernizar a educação e a formação envolve e implica todos os intervenientes, inclusive a família; atinge a educação pré-escolar, todos os níveis do ensino e dá relevo à formação profissional.

Lembramos, ainda, que a OECD (1998), referindo-se a estes reptos, deixou registadas recomendações para o mundo da educação, sublinhando que as acções a implementar têm de ser a longo prazo, bem pensadas, para poderem responder aos problemas que se vão identificando. Enfatiza o reforço do desenvolvimento profissional dos professores, para que estes possam envolver-se e implicar-se a fundo no planeamento.

Improved planning, more involvement of teachers, better evaluation and dissemination will all strengthen the concept of professional development which must

be seen to begin with pre-service and continue through a teacher's career. Professional development is not simply an "add-on" or a "quick fix" to be applied when a particular problem arises. (OECD, 1998, p. 56)

Bainbridge, Murray, Harrison & Ward (2003) defendiam em *Aprender para o emprego* que “Em 2010, a União Europeia será a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo e proporcionará aos seus cidadãos mais e melhores empregos e uma maior coesão social.” (Brainbridge, Murray, Harisson & Ward, 2003, p.3). Neste relatório são elencados vários objectivos que evidenciamos por os considerar pertinentemente articulados com o que temos vindo a focalizar: melhorar o ensino e a

formação profissional nos Estados-Membros, elevar os níveis de educação e, por concomitância, reduzir os défices de competência.

Estamos, pois, em nossa opinião, num ponto de viragem; a informação pela informação já não faz sentido. Importa sempre ter em mente a necessidade do indivíduo trabalhar a informação que lhe é disponibilizada em catadupa, transformando-a em conhecimento que lhe possa ser útil para o mundo laboral, para a sustentabilidade. Como houve oportunidade de problematizar, essa transformação – a aprendizagem realizada por cada indivíduo em particular –, depende do estilo que o caracteriza e que pode ir evoluindo ao longo do tempo.

O que importa hoje, neste tempo de viragem, é dar realce à inovação no campo do conhecimento e da aprendizagem; essa inovação depende, então, como vimos, da forma como as pessoas organizam e gerem a informação e a transformam em conhecimento. Para essa organização e gestão importa inovar, trabalhar, comunicar, criar valor através das novas tecnologias ao nosso dispor. Efectivamente, o maior desafio com que nos confrontamos, no nosso tempo, é o repensar a aprendizagem pelo recurso às tecnologias, seja através do *e-learning*, seja do *b-learning*, este cada vez mais em destaque.

Todavia, não podemos apenas pensar nos meios a que deitamos mãos, temos também de pensar como colocar o aprendente no centro do processo; falamos, então, de orientação, de tutoria, mas nunca de dirigismo. Falamos em criar condições para uma aprendizagem ao longo da vida, uma transformação contínua e continuada que permita ao indivíduo acompanhar as mutações do conhecimento. Falamos em ferramentas personalizadas para essa aprendizagem, isto é, em proporcionarmos a autonomia na aprendizagem, auditoria da aprendizagem individualizada, planos pessoais de acção de aprendizagem, planos de desenvolvimento adaptados a cada circunstância e a cada contexto. Em suma a aprendizagem passa a ser um acto de volição própria; os aprendentes aprendem a decidir o que querem aprender; os professores tornam-se mentores, disponibilizando orientação e suporte para a acção personalizada de cada indivíduo. Retomaremos esta questão, mais à frente, quando houver oportunidade de focalizarmos e problematizarmos a aprendizagem *per se*.

Efectivamente, ao quereremos projectar o futuro, temos que reconhecer a necessidade constante de transformar para adequar, para atingir os propósitos delineados, temos que

reconhecer a necessidade de inovar; a inovação vista e assumida de uma forma pragmática, isto é, a inovação que agita o mundo da educação, pela forma como nos leva a conceber novas formas de ensinar, novas formas de aprender, novas formas de produzir, nas formas de intervir no mundo. A perspectiva é sempre de cariz pragmático. Para sublinhar este *papel da inovação* como resposta aos reptos que o futuro nos lança, na senda de uma melhoria contínua e continuada transcrevemos de Schlemmer, Neto e Botelho (2006).

In this direction innovation is seen not as a goal in itself, but rather as a means to transform educational practices and promote creativity, critical thinking, solidarity, cooperation and autonomy. To transform is to re-shape, to re-arrange our institutional assets as well as to develop new common ones, aiming to better prepare our universities to face the great social, economic, cultural and educational challenges of the new millennium. (Schlemmer, Neto e Botelho, 2006, p.22)

Na Resolução do Parlamento Europeu, de 20 de Maio de 2010, mais precisamente no que concerne a informação 2011/C 161 E/15, que retoma o diálogo universidades-empresas (2009/2009(INI)), a *aprendizagem ao longo da vida* é dada uma ênfase especial, dedicando-lhe quinze parágrafos (do 18. ao 32.), dos quais salientamos algumas passagens que consideramos de real importância para a problematização que vimos fazendo, isto é, a abertura de perspectivas no mundo da educação e da formação:

20. (...) aumentar o nível do investimento nos recursos humanos da Europa a fim de dar prioridade à riqueza mais importantes da União Europeia – o seu povo, capaz de se adaptar a um mercado de trabalho em constante mutação;
21. (...) reitera que as condições propícias ao desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à aprendizagem têm de ser garantidas desde a infância;
22. (...) a formação ao longo da vida representa também um requisito para o aperfeiçoamento espiritual e o desenvolvimento pessoal do indivíduo;
23. (...) a importância da criação e promoção de métodos modernos de formação ao longo da vida através da Internet, para fazer da educação um instrumento mais acessível e menos exigente em termos de tempo para o pessoal das empresas;
24. (...) apela às universidades para que abram o acesso à aprendizagem e actualizem os seus programas de acordo com os novos desafios, a fim de melhorar as competências dos trabalhadores europeus;

27. (...) se recorra com mais frequência a novos métodos pedagógicos como a aprendizagem experimental, a telescola, a formação em linha e outras formas mistas de aprendizagem;
29. (...) estimular a adaptação contínua ao mercado laboral em mutação – uma prioridade da União Europeia, especialmente neste período de recessão (...);
30. Incentiva as empresas a motivarem de forma mais eficaz os seus trabalhadores para a formação, recorrendo, por exemplo, à organização de seminários contínuos e ao financiamento dos estudos de doutoramento; (...)

C 161 E/99-100

Não descurando o todo das recomendações do Parlamento Europeu, neste documento sobre o diálogo universidades/empresas, divulgado do Jornal Oficial da União Europeias, os excertos que aqui partilhamos são, na nossa opinião, uma chamada de atenção muito forte para as medidas que urge serem tomadas perante os desafios que a sociedade actual nos coloca para o futuro. Estamos convictos que *a aprendizagem ao longo da vida* tem de ser a preocupação dos governos e que nunca poderemos esquecer que *o desenvolvimento integral do ser humano* tem de estar sempre em mente. Esta é a meta que fazemos sobressair das passagens transcritas (22.); importa, também, evidenciar que deste conjunto de recomendações, as estratégias são uma constante, estratégias essas que se conjugam para não só tornar possível a aprendizagem, mas também para facilitar *o acesso à aprendizagem*, permitindo o aprofundamento dos conhecimentos, seja de forma experiencial, promovendo resultados de qualidade, seja de forma reflexiva, fazendo avançar a teorização.

2.1 Os quatro pilares do conhecimento

Uma produção de conhecimento em rede, que vise o desenvolvimento sustentável, isto é, que procure dar significado em contexto, propiciando a construção de novo e do adequado e pertinente significado, tem logicamente de ter em mente as recomendações que, em 1972, vieram a lume no Relatório da UNESCO, elaborado pela comissão liderada por Faure (1972).

Este relatório surge na senda da divulgação de várias obras de Mcluhan (1964), obras que revolucionaram os meios de comunicação e a forma de os encarar, considerando-os este autor como *extensões do homem*; de facto, nas suas obras, o autor deixa exposta de maneira clara o seu humanismo da era electrónica. Diante da crescente consciência que se passa a ter da acção dos meios, independentemente do seu conteúdo, Mcluhan (1964) enfatiza que o entretenimento, através dos meios de comunicação da época – cinema, rádio e televisão levam a comissão que produz o relatório (Faure, 1972) a entender o rádio e outros meios de comunicação, muito mais como canais para entreter que, propriamente, para ensinar e educar, permitindo a existência de enormes fossos entre países e dentro dos próprios países. É, de certa forma, incrível constatar que este relatório fale de maneira tão actual sobre reformas do ensino, propondo já a nomenclatura *cidade educativa* e considerando indispensável a aproximação da escola à vida das pessoas e à necessidade de se compreender o mundo nas suas múltiplas formas de oferecer oportunidades de conhecimento. Estas considerações fazem parte do próprio relatório, precedendo-o e como que o contextualizando na época em que surge e antecipando medidas que viriam a ser tomadas.

Um dos pontos relevantes desse trabalho da comissão formada pela UNESCO é a preocupação, na década de 70 do século XX, com a "(...) sociedade que rejeita produtos da educação", com a sociedade que não consegue assimilar o indivíduo formado por uma universidade e, ao mesmo tempo, se mostra incapaz de se adaptar às rápidas transformações ou aos rápidos choques desse futuro que já se afirmava como presente. Evidenciamos uma passagem (Faure, 1972) que alerta para o facto de que a educação "(...) pela primeira vez na história empenha-se, conscientemente, em preparar homens para tipos de sociedade que não existem ainda"(Faure, 1972, p.78).

As ideias que perpassam o Relatório de 1972, são retomadas, aprofundadas e refinadas por Delors, em 1996. O ser humano está inevitavelmente no centro da questão; entenda-se, então, que a ele cabe a responsabilidade da produção do conhecimento. Efectivamente, a ele é pedido que perspetive o conhecimento sempre assente na sua dimensão ontológica; daí que se erga de imediato o pilar do *saber ser*, do *saber estar* e do *saber relacionar-se* com o seu semelhante – o *saber viver juntos*. E porque do conhecimento se trata, o *saber* estrutura a acção do ser humano, acção essa que exige o *saber fazer*, isto é, o pôr em uso o conhecimento, congregando as diferentes dimensões do seu ser, implicando portanto o *saber fazer*, as atitudes e os comportamentos.

A comissão liderada por Delors considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, ligando o *saber* ao *saber fazer*, mas também e talvez em primeiro lugar, evidencia como via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações, o *saber ser* e o *saber viver juntos*, já acima referidos. E das interrogações sobre como aprender a viver juntos na *aldeia global*, são referidas as tensões que urgia / urge serem ultrapassadas:

- a já referida e comentada no subcapítulo anterior – entre o global e o local;
- a que surge do confronto entre o universal e o singular que perspectiva a mundialização da cultura e ameaça a perda de identidade dos povos;
- a que emerge com a modernidade, que se opõe à tradição e leva muitas vezes à auto-anulação por anular as raízes, os fundamentos da humanidade e do próprio indivíduo;
- a que se ergue entre as soluções a curto e a longo prazo, alimentada pela sensação do efémero e do instantâneo;
- a que se desenha entre a competitividade que se impõe a cada instante e o direito à igualdade de oportunidades;
- aquela para a qual pretendemos chamar a atenção sem olvidar as restantes – a tensão entre o enorme desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação dos mesmos por parte do ser humano; e por último, mas não pelo facto de a relegar para um plano inferior:
- a tensão entre o espiritual e o material, da qual releva a sede que a humanidade tem de ideais e de valores, os quais têm forçosamente de

merecer a atenção da educação que, respeitando tradições e convicções, deve cumprir a tarefa de os despertar em todos os seres humanos.

Drucker, em 2003, escreve a propósito do conhecimento:

(...) aquilo que actualmente consideramos conhecimento, demonstra-se a si próprio na acção. O que hoje chamamos de conhecimento é a informação eficaz, em acção, dirigida para resultados. Estes são exteriores ao indivíduo – estão na sociedade e na economia ou na evolução do próprio conhecimento. (Drucker, 2003, p.59)

Reforça, assim, esta ideia de que o conhecimento só se concretiza quando aplicado e produzindo resultados; se bem que implicando o indivíduo, o *saber* projecta-se para fora dele, isto é, no contexto em que ele, o próprio indivíduo, se insere e, nessa projecção, o conhecimento transforma-se, evolui, é (re)construído em contexto.

Relembramos a ideia de Faure (1972) que enfatiza a ideia da comunicação interpessoal como o processo de abertura entre as pessoas, processo que consiste na recepção e doação mútua que resulta da capacidade de cada um se transcender, abertura que tem por fundamento a dimensão social da natureza espiritual do homem, que permite dar e receber sem perder a sua identidade e em simultâneo expressar a sua limitação como ser finito e, consequentemente, limitado e dependente do outro.

Esta ideia, em relevo no Relatório de Faure, se bem que precedendo o de Delors, como que anuncia a preocupação com as diversas tensões acima evidenciadas, apontadas como tensões a serem ultrapassadas. A importância deste reconhecimento leva a que evoquemos, mais do que o construtivismo de Piaget, o de Vigotsky (1998), na sua dimensão social e, ainda, o transformacionismo de Mezirov (1994).

E rematamos com Carneiro (2001) que, na linha das recomendações de Faure (1972) e das de Delors (1996) afirma a este propósito:

Enfim, Aprender a Viver Juntos resume um desafio extraordinário da nossa época. Este pilar focaliza a edificação dos limiares da coesão, em cuja ausência as comunidades não são viáveis, nem o desenvolvimento se realiza. Versa os valores nucleares da cidadania e da construção da identidade, graças aos processos da múltipla participação. Em última análise, proporciona a pré-condição para uma cultura de paz.

Estes quatro pilares são conceptualizados como uma rede de direitos e de responsabilidades implícitos em todo o esforço educativo, visando a preparação para uma vida de liberdade e de interdependências. (Carneiro, 2001, pp.48-49)

2.1.1 *Do saber ao saber fazer – as competências*

Na Sociedade Conhecimento e da Aprendizagem, as competências passam a ter um papel decisivo. Quando falamos de competências reportamo-nos ao *saber* em acção e como refere Roldão (2005):

Tomar os saberes como saberes em uso – isto é como autênticas formas de conhecimento – implica assim ressignificar os tempos, os métodos e os espaços do ensinar e do aprender de modo a que sejam reconduzidos às suas finalidades de vitalização cultural e desenvolvimento do tecido humano e social. (Roldão, 2005, p.4)

O *saber* em uso, isto é, o *saber fazer* orchestra três domínios:

- (i) o domínio do cognitivo, onde se desenvolve o *saber saber* – a competência de construir conhecimentos;
- (ii) o domínio do psico-motor, onde se desenvolve o *saber fazer* – a competência de operacionalizar, de pôr em prática o *saber* duro;
- (iii) o domínio do sócio-activo, onde se desenvolve o *saber ser e estar* – a competência de se assumir em toda a sua potencialidade, de interagir com o outro, de se integrar num determinado contexto.

Por outro lado, para Le Boterf (2005), “Ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” (Le Boterf, 2005 p.18). De uma maneira geral, as competências são consideradas por este autor, como resultantes de três factores:

- (i) o *saber agir* que implica saber combinar e mobilizar recursos interessantes;
- (ii) o *querer agir* que diz respeito à motivação e vontade do sujeito;
- (iii) o *poder agir* que supõe a existência de um contexto. (Le Boterf, 2005, p.70)

A orquestração pressuposta, num e noutro caso, conduz, de facto, à aprendizagem e desenvolvimento de competências; dela resulta entre outras, a complexa competência de inovar face a situações desconhecidas, pela adequação ao contexto e ao momento em causa. Já em 1996, o *Plano de Acção para a Inovação na Europa*, lançado pela Comissão Europeia refere que nele se

(...) agrupa um número reduzido de acções prioritárias, a lançar rapidamente a nível comunitário, e integra as acções em curso, ou anunciadas desde o lançamento do Livro Verde, e por este identificadas como essenciais ao processo da inovação. (COM, 1996, p.1)

e aponta para a necessidade de “(...) promover uma mentalidade de inovação, (...) estimular, desde a mais tenra idade, a criatividade e o espírito empresarial” (COM, 1996, p.2), sublinhando a propósito da cultura da inovação, ao afirmar que “(...) inovar requer, acima de tudo, uma certa atitude de espírito que associe a criatividade, a vontade de empreender, o gosto e o controlo do risco, e a aceitação da mobilidade social, geográfica ou profissional”. (COM, 1996, p.4)

Na confluência dos *saberes* evocados – o *saber saber*, o *saber fazer* e o *saber ser e estar* –, que o Relatório da UNESCO (Delors, 1996) considera os eixos que sustentam toda a acção que pretenda promover uma educação holística, delineia-se um conjunto de competências que defendemos como necessárias para a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem; referimos entre outras:

- as capacidades de leitura, escrita e cálculo;
- a capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente;
- a capacidade de iniciativa e criatividade;
- a capacidade para aprender autonomamente, ao longo da vida;
- a capacidade para analisar novas situações e resolver novos problemas;
- a capacidade de desenhar um projecto e avaliar resultados;
- a capacidade para trabalhar em equipa, ouvindo os outros;
- a capacidade de comunicar ideias com rigor e precisão;
- a capacidade de saber desenvolver a auto-estima e motivação – condições *sine qua non* para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal.

Estas competências podem ser trabalhadas transversalmente em todas as áreas do saber e o seu desenvolvimento exige um planeamento do ensino em equipa, em que se articulem estratégias e actividades a promover com vista à potenciação da aprendizagem, num mundo em que o saber está em constante mutação. Este trabalho exige a integração das várias áreas do saber, estabelecendo conexões entre elas; em cada área, desenvolvem-se

competências específicas, mas a maior parte das vezes, os conteúdos programáticos estruturam-se isoladamente, sem ligação entre si. É da integração das áreas contempladas no ensino-aprendizagem que poderão emergir as competências transversais, aquelas que são consideradas como fundamentais para uma predisposição à aprendizagem ao longo da vida, à autonomia, ao empreendedorismo, e à cidadania.

As competências enunciadas apelam sobretudo para a capacidade de empreender, já que levam à construção de uma arquitectura social facilitadora da entreajuda e do trabalho em equipa perseguindo o sucesso e apelando continuamente à criatividade, em conexão com outros. De facto, o cidadão de hoje que quiser lutar pela eficácia, forçosamente, tem de se implicar no desenvolvimento das competências basilares: capacidade para aprender, raciocínio estratégico e crítico, capacidade analítica, capacidade para comunicar, flexibilidade/polivalência, que lhe permitirão estar sempre actualizado, relativamente à produção gigantesca de saberes e integrado em comunidades que, também elas, se alteram permanentemente.

A implicação da pessoa, no seu todo, na aprendizagem e desenvolvimento de competências, leva-nos a convocar Silva (2003), quando a propósito do estudo de caso *Desenvolver competências de problematização da aprendizagem* afirma:

A noção de ‘competência’, longe de ser aqui entendida numa acepção comportamentalista, abrange conhecimentos, capacidades e atitudes que podem e devem ser objecto de reflexão e negociação com os alunos e que, como tal, não são nunca totalmente determinados a priori. Rejeita-se, portanto, um modelo que coloca a tónica em padrões de aprendizagem pré-definidos e independentes dos sujeitos, em favor de uma abordagem que cria espaços de envolvimento individual e colectivo na produção e validação do conhecimento. (Silva, 2003, p.30)

Podemos, então, dizer que os valores requeridos para uma actuação eficaz decorrerem do envolvimento pleno da pessoa – da auto-motivação, da auto-confiança, da iniciativa, da liderança, da persistência, da disponibilidade, da disciplina, da autonomia, da capacidade para controlar resultados, da intuição, de lidar com formações e experiências diferentes, de conhecer pontos fortes e fracos, de aproveitar recursos existentes e oportunidade emergentes, de lidar com as ameaças e com o desconhecido e, consequentemente, de inovar. Daí resulta a necessidade de potenciar o envolvimento na aprendizagem.

Convocamos Rychen & Salganik (2000), para quem, as competências são mais amplas que o conhecimento e os skills e requerem uma aprendizagem:

Competencies are structured around demands and tasks. Fulfilling complex demands and tasks requires not only knowledge and skills but also involves strategies and routines needed to apply the knowledge and skills, as well as appropriate emotions and attitudes, and effective management of these components (...) Acquiring competencies is viewed as an ongoing, lifelong, learning process. (Rychen & Salganik, 2000, p.8)

E, ainda, Meirieu (2005), numa conferência proferida, na Universidade de Lyon, *Si la compétence n'existait pas, il fallait l'inventer ...* em que chama a atenção para o facto de que sempre que o termo *competência* é usado, nós encontramos três dimensões a ele associadas:

- (i) o pôr em marcha uma habilidade, efectivamente, e não simplesmente dizer-se capaz de fazer uma coisa;
- (ii) o pôr em marcha essa habilidade, num conjunto de situações identificadas (uma competência remete sempre para um contexto particular, para condições concretas específicas e não pode ser usada de forma abstracta, independentemente dos constrangimentos da situação);
- (iii) o pôr em marcha essa habilidade, realizando tarefas que permitem resolver eficazmente um problema (uma competência deve ser operacional e uma vez em marcha, deve transferir os dados sobre os quais é exercida).

Poderemos, então, falar de competências essenciais? Se, de facto, pugnarmos por uma educação e uma formação profissional de qualidade, teremos de falar em competências essenciais. Recorrendo ao Jornal Oficial da União Europeia (30.12.2006), encontramos esta recomendação que alerta para a aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo competências que permitam o desempenho profissional:

(...) contribuir para o desenvolvimento de uma educação e de uma formação profissional de qualidade, voltadas para o futuro e vocacionadas para as necessidades da sociedade europeia, apoiando e complementando os trabalhos dos Estados-Membros que visam garantir que, no final dos percursos de educação e de formação iniciais, os jovens tenham adquirido um domínio das competências essenciais a um nível que lhes permita estarem preparados para a

vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, e que os adultos sejam capazes de desenvolver e actualizar as suas competências essenciais graças a um sistema coerente e abrangente de aprendizagem ao longo da vida. A presente recomendação proporcionará igualmente aos decisores políticos, aos professores e formadores, aos parceiros sociais e aos próprios aprendentes um quadro de referência europeu comum para as competências essenciais a fim de facilitar as reformas nacionais e o intercâmbio de informações entre os Estados-Membros e a Comissão no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação 2010», com vista a alcançar os níveis de referência europeus acordados. Para além disso, a presente recomendação deverá apoiar outras políticas conexas, como as políticas sociais e de emprego, e outras que afectam a juventude. (COM, 2006, p.12-13)

Rematamos esta problematização com uma reflexão pertinente de Meirieu (2005):

Construire une compétence, c'est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu'on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. Et parce qu'on a été capable de cette analyse, on devient capable d'utiliser aussi cette compétence dans d'autres situations où elle s'avèrera aussi pertinente. La compétence reste toujours locale, mais elle peut être utilisée à bon escient dans d'autres lieux. C'est son niveau d'expertise qui en garantit la transférabilité. Plus je suis expert dans une compétence spécifique – c'est-à-dire plus je comprends ce que je fais en construisant cette compétence – plus je deviens compétent... Et, donc, plus je deviens capable de construire de nouvelles compétences. C'est cet « effet boule de neige » qui donne le sentiment que des acquisitions dans un domaine peuvent se répercuter dans un autre. (Meirieu, 2005, § 29)

2.2 A aprendizagem como reverso do ensino – um novo paradigma

Começamos por recordar que, nos alvares deste século, uma nova concepção emerge, contrapondo-se à que se delimitou no Iluminismo; o conhecimento por controlo, então instalado, dá lugar ao conhecimento por participação. Já não competição, mas cooperação, no delimitar de um novo corpo de conhecimentos. Por outro lado, a natureza de controlo e de competição que dava lugar à fragmentação e parcelamento das componentes desse corpo de conhecimentos, é agora substituída pela inclusão se bem que reconhecendo a diversidade componencial que o caracteriza.

Uma nova concepção do conhecimento, já não perspectivada como o saber universal, mas antes assente na construção subjectiva do saber e *vice-versa*. Hoje, no século XXI, estamos a aprender a viver com a ideia da relatividade / da complexidade, nomeadamente

- a nossa;
- a do outro;
- a do mundo em que nos inserimos;

e com a ideia da mutabilidade, a *biodegradabilidade* das ideias que impõe:

- flexibilidade e adequação à mudança;
- abertura e adaptabilidade à novidade;
- aceitação, valorização e gestão da diferença;
- ponderação das probabilidades;
- identificação das opções;
- (...).

Saber viver com a mutabilidade e a biodegradabilidade implica a filtragem e o aprofundamento da (in)formação, a atenção ao erro como forma de aprendizagem, a atenção à crise como oportunidade, a reflexão sistemática e metódica, a (re)qualificação.

Não mais a aprendizagem memorística dos conteúdos, mas numa perspectiva alternativa, a aprendizagem contextualizada e significativa – uma aprendizagem que surge de um determinado contexto, de necessidades que dele emergem, que conferem sentido ao que o estudante procura a partir dos seus conhecimentos prévios, podendo contribuir para o seu

crescimento pessoal e profissional. Para aprender significativamente, há que se sentir motivado, há que estar disponível para estabelecer relações intencionais e motivadas entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos. Os novos conhecimentos têm forçosamente que desempenhar uma função, isto é, o indivíduo procura novos conhecimentos porque deles precisa e porque pretende pô-los em prática, dar-lhes utilidade. Eis, pois, a dimensão pragmática da aprendizagem – aprender motivado para uma determinada função, geralmente ligada a situações de cariz profissional.

Às instituições educativas cabe, hoje, a responsabilidade de proporcionar aos estudantes experiências que suscitem vontade de aprender, que os envolvam em actividades educacionais que os levem à procura de novos conhecimentos, à descoberta dos conhecimentos que precisam para resolver problemas que lhes surgem na sua praxis profissional ou pré-profissional. Cabe-lhes também estabelecer parcerias com instituições / empresas do mercado laboral, para que as experiências aconteçam em contexto real, para que os problemas com que os estudantes se deparem sejam problemas reais. A aprendizagem proporcionada é, deste modo, contextualizada e significativa. Os processos educacionais decorrentes do estabelecimento destas parcerias, desta forma, proporcionam actividades de ensino-aprendizagem que para além da comunidade educativa, extensivamente recorrem à comunidade laboral, que oferece situações profissionais reais que se delineiam como cenários de aprendizagem envolventes e motivacionais possibilitando o estudo de problemas socioeconómicos – aprender fazendo e aprender reflectindo *a posteriori*, isto é, a abstracção vem depois da experimentação.

Lembremos Morin (1986) quando afirma: “Hoje é vital não só aprender, mas sobretudo organizar nosso sistema mental para aprender a aprender” (Morin, 1986, p.125). *Aprender a aprender* emerge, de facto, como uma atitude que se perspectiva em função do indivíduo, a partir dele e das suas vivências, dos seus conhecimentos, das experimentações realizadas – uma perspectiva que o sujeito cognoscente assume, mas que apenas se completa quando (com)partilhada, quanto confrontada com a de outros sujeitos cognoscentes, quando reflectida. É, então, o reconhecimento do valor da pessoa e da oportunidade de novos protagonismos sociais, daí resultando a evolução de situações de pessoas, grupos, regiões. Se com Faure (UNESCO, 1972), o alerta para a importância de *aprender a aprender* alertou educadores e professores para a importância de ter em

atenção o perfil daquele que aprende, com Delors (UNESCO, 1996), no relatório *A Educação é um Tesouro*, a ênfase vai para os quatro pilares do saber que têm como instrumento a educação; é a educação que abre vias à aprendizagem e esta só se efectiva se tivermos em conta o *saber* em si, o *saber fazer*, o *saber ser e estar*, o mesmo será dizer o saber conviver. Pela educação, com a educação, o indivíduo integra-se no meio envolvente e relaciona-se com o(s) outro(s), criando oportunidades de aprendizagem, de construção de saberes.

É, no ambiente resultante da globalização, mais propriamente da Aldeia Global aprendente, a que tivemos oportunidade de nos referir, anteriormente, que emerge uma posição epistemológica que retoma elementos da doutrina piagetiana do conhecimento e os reinterpreta à luz das teses contemporâneas da sociologia do conhecimento, que Foucault e Habermas, entre outros, construíram nas últimas décadas do século passado. A propósito, lembramos a afirmação de Foucault (2002): “(...) é preciso pôr em questão (...) essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início” (Foucault, 1987, p. 24). Estamos, pois, como sujeitos individuais, em interacção permanente com outros sujeitos, numa interacção de que dependemos; daí que sejamos produtos de “(...) técnicas que fabricam indivíduos úteis” (Foucault, 2006, p. 174).

Está em causa o construtivismo social que concebe o conhecimento como uma construção do foro individual, a partir da interacção social e da negociação de significados; é esta negociação de significados, resultante do entrecruzar das construções subjectivas, que legitima o conhecimento e o reconhece como válido tal como Vigotsky (1998) o concebe.

O critério da verdade é, pois, a vigência de determinados elementos / factores, que se mantém no entrecruzar acima referido; nesse processo, o que não se evidenciar como vigente, cai. A importância do *saber ser* para a construção subjectiva do saber, tal como já houve oportunidade de a evidenciar, delineia-se como determinante. E daí que estejamos de acordo com Werneck (2008) quando afirma:

Como decorrência, o ato educativo deveria passar por uma urgente mutação: o processo de aprendizagem (learning) tende, cada vez mais, a sobrepor-se ao processo de ensino (teaching). A escola tradicional brasileira ainda pensa que se

pode ensinar alguma coisa a alguém e, portanto, insiste no (teaching) e não consegue entender que os alunos estão cada vez menos motivados porque não se dá a eles a oportunidade de praticar o (learning). (Werneck, 2008, p.73)

Rematamos com o questionamento que Pinto (1998), numa comunicação apresentada nas Jornadas Pedagógicas de Gaia em 28 de Novembro de 1997, faz respondendo de seguida à sua própria pergunta:

Finalmente aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias naturalmente. Gostaria no entanto de deixar claro que as estratégias de aprendizagem mais importantes e eficazes só se desenvolvem com a necessidade de adquirir e reter um grande volume de informação e com a necessidade de responder adequadamente a tarefas e problemas complexos.

Quando a nossa biblioteca era constituída por uma dezena de livros, não havia necessidade de estabelecer sistemas de classificação e de codificação sofisticados. Bastava usar um sistema simples de pôr todos os livros num canto em vez de os espalhar pela casa toda. Mas à medida que a nossa biblioteca passa de uma dezena, para umas centenas ou milhares de publicações e documentos, o acesso eficaz e rápido a este volume extenso de informação só é possível, se à medida que um documento der entrada na biblioteca for sujeito a um sistema de codificação eficaz, de forma a facilitar a recuperação futura. (Pinto, 1998, p.50)

2.2.1 A procura de sentidos para o conhecimento

Consideramos que as respostas que possamos encontrar às questões com que nos debatemos ao problematizar a precariedade do conhecimento, forçosamente, todas elas terão de partir da recomendação de Morin (1986), já anteriormente convocada: “Hoje é vital não só aprender, mas sobretudo organizar nosso sistema mental para aprender a aprender” (Morin, 1986, p.125), recomendação essa que ecoa o Relatório da UNESCO (Faure, 1972). O desenvolvimento desta competência de *aprender a aprender* toma como base o conhecer-se a si próprio – o *aprender a ser*, isto é, torna-se imperioso que o ser humano aprenda a ser, se conheça, nas suas potencialidades e limitações, a partir das quais, poderá “sair de si” e relacionar-se com o que o cerca – o outro e o mundo envolvente. Como *sujeito cognoscente* que é – a capacidade de conhecer, que caracteriza o ser humano, poderá então apoderar-se de tudo o que *objecto cognoscível*.

Durante muito tempo, as investigações no âmbito da aprendizagem centraram-se na *cognição* e na *motivação* como sendo os factores determinantes do sucesso escolar. Todavia, a partir da década de 70, uma terceira categoria de variáveis tem sido focalizada – a dos processos metacognitivos que estabelecer conexões entre as aptidões cognitivas envolvidas; a memória, a leitura, a compreensão de textos, a realização de experiências, a resolução de problemas, a construção de projectos concretos e reais do interesse dos alunos que nele se envolvem. Flavell (1985) atribui a designação de *metacognição* ao conjunto do conhecimento destas estratégias, isto é, o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade assim como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido. Convocamos Neves (Set./Dez.2007):

Como a metacognição é o conhecimento sobre o conhecimento, ela é um ato passível de ser gerenciado pelos indivíduos que, ao ficarem cientes destas habilidades, sofrem modificação cognitiva nas abordagens das tarefas. Ou seja, as demandas de certa tarefa mudam, são determinadas agora pelos próprios indivíduos criando novas atitudes em seu cotidiano, até mesmo no enfrentamento de problemas de ordem pessoal. (Neves, 2007, § 3)

Lembramos que o advérbio grego *meta* pode significar *além de*, *superior de*, *ultrapassando*, *fora de*, *no meio de*. Os dicionários etimológicos explicam o prefixo (tal como funciona noutras línguas indo-europeias) e sublinham a ideia de mudança que leva

à transformação. Com efeito, etimologicamente, a palavra *metacognição* significa uma operação para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio acto de conhecer, ou, por outras palavras, a tomada de consciência, através da análise e da avaliação dos processos que conduzem ao conhecimento, ou seja, a forma como se aprende – aprender a aprender de acordo com o perfil cognitivo do aprendente. Assim, no caso da *meta-aprendizagem*, diremos que implica a reflexão sobre técnicas, mecanismos e processos da aprendizagem.

Inicialmente, houve autores que usaram o termo *meta* para se referirem apenas à consciência reflexiva dos processos cognitivos; com a evolução dos estudos, incorporou-se a ideia de auto-regulação da aprendizagem, que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aprendente, através da aquisição de estratégias metacognitivas próprias da sua natureza, para organizar autonomamente o processo de aprendizagem. Estas estratégias são activadas como forma de monitorização, ou seja, a avaliação do estado da nossa compreensão do item que estamos lendo ou observando, procurando identificá-lo e compreendê-lo, do nosso ponto de vista, não deixando, naturalmente, de ter em consideração o ponto de vista do autor. Este exercício, seja a leitura de textos (a leitura propriamente dita), seja a leitura do mundo (observação), não é tarefa fácil; daí a necessidade a auto-regulação e/ou da monitorização. As *estratégias metacognitivas* são, por isso mesmo, aconselhadas com vista a estimular os progressos cognitivos, monitorizando-os e regulando-os.

A leitura e a observação leva-nos à *metadata*, quer dizer, a objectos identificados e classificados – como, quando e por quem foram coligidos e, ainda, como ganharam forma; objectos que carregam a informação que se procura; a *metadata* é essencial para compreender a informação armazenada. Cumpre a quem procurar essa informação, contextualizá-la e estabelecer conexões com outra informação anteriormente recolhida e armazenada na mente, personalizando-a, em função dos conhecimentos anteriormente construídos. A reflexão desencadeada pelos processos de contextualização e de conexão leva a que se construa uma *meta-informação*, a qual por sua vez, de forma criativa e inovadora, através da compreensão, pode levar à construção de novos conhecimentos – *metaconhecimento*.

De destacar que, entre tanto conhecimento, que permanentemente nos é disponibilizado, e ante a impossibilidade de se apreender tudo, torna-se necessário que cada um/a saiba encontrar na vastidão, com que depara, o que realmente lhe interessa e que possa ter sentido para a sua vida. Só aí, de facto, a aprendizagem acontece, no momento em que damos sentido ao que compreendemos e o integramos na nossa mente, estabelecendo conexões com o que antes conhecíamos. A aprendizagem, devidamente contextualizada, adquire significado, abre-nos novas vias para aprendermos – é a *meta-aprendizagem*.

Caminhamos, assim, em menos de um quarto de século, da Sociedade da Informação, para a Sociedade do Conhecimento, desta para a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem e, esperamos, para a Sociedade Educativa, (re)ligando saberes que se encontravam desconectados – um saber fragmentado –, partindo do simples para o complexo, do quantitativo para o qualitativo, do indivíduo para a comunidade, mais propriamente, para a Sociedade Educativa; se bem que de uma utopia se trate, a Sociedade Educativa é uma utopia necessária, no século XXI (Carneiro, 2007).

Como a figura 7 sugere, os espaços que antes se encontravam separados – Educação e Formação – passam a estar intrinsecamente implicados um no outro, através da aprendizagem (meta-aprendizagem), que a ambos sustenta – o espaço da Educação e o espaço da Formação; e é a aprendizagem que conduz, de forma imbricada e integrada, o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e enquanto profissional; daí que, já não isolado, mas integrado na sociedade, o indivíduo se assuma como cidadão na sua plenitude, numa interacção permanente com o seu semelhante, concorrendo, assim, para que a coesão social seja uma realidade em crescimento.

O esquema, apresentado por Carneiro (2008), nesta figura, permite-nos sintetizar as ideias que vimos problematizando, na medida em que realça o valor e a função da aprendizagem. Mais do que a formação profissional, a aprendizagem faz com que a dimensão holística da educação, uma vez evidenciada *per se*, eleita como centro da própria pessoa, potencie o desenvolvimento pessoal, já que o integra no todo que é a vida do ser humano, não isolado da sociedade, a qual, também ela só poderá evoluir, desenvolver-se e ganhar coesão se a produtividade for pensada em função da(s) pessoa(s) que a integra(m). A sociedade é, efectivamente, resultado das pessoas que a integram, não numa perspectiva individualista, mas na perspectiva colectiva que as faz interagir,

tornando-as interdependentes umas das outras. Conceber a aprendizagem em função da pessoa e, separadamente, a formação que servirá a sociedade equivalerá a promover a fragmentação do todo que deve ser a sociedade.

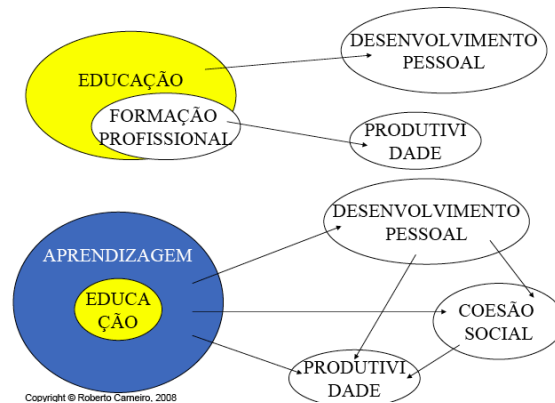


Figura 6 - Educação - da aprendizagem à formação profissional (Carneiro, 2008)

Reconhecemos que o indivíduo está em permanente estado de aprendizagem – o confronto/diálogo do sujeito cognoscente com o objecto cognoscível. A reflexão sobre os acontecimentos, consciente ou inconscientemente, leva-o a uma interação entre o conhecimento construído e o meio ambiente, tendo em vista a sua sobrevivência. A mente encontra-se em actividade, quer o indivíduo esteja acordado ou não. A organização das informações recolhidas acontece, precisamente, quando a mente está em repouso. Momentos há, em que o indivíduo age, aparentemente de forma automatizada; todavia, noutras ocasiões, pelas conexões que estabelece, estimula a emergência do conhecimento anteriormente construído e armazenado na sua mente, na busca de soluções para os problemas que se apresentam no seu dia-a-dia. Nesse sentido, recorre a uma auto-regulação na recuperação das informações necessárias para uma situação específica, contextualizada. O conhecimento passa, então, a ter um sentido real para o indivíduo que a ele recorre.

Na tomada de consciência de como podemos gerir as nossas actividades intelectuais, a partir de estratégias que não apenas reflectem como realizar as tarefas imediatas, mas também como fazer para inovar, para adequar o conhecimento em situações diferentes, em contextos diversificados; essa gestão constitui o mecanismo necessário para *aprender a aprender*. Efectivamente, temos de contar com

- um *contexto pessoal e social significativo* – a situação problemática que nos leva a procurar soluções; o núcleo de conhecimentos já integrados na nossa mente que se relacione com a realidade com que nos confrontamos numa dada ocasião, levantando questões críticas que orientem o processo de pesquisa, que apoiem a problematização que a partir se inicia, conduzindo à observação do objecto em estudo;
- a *aquisição, mobilização, relacionamento e (re)criação do maior número de conhecimentos pertinentes* (seja a nível de conceitos, seja de procedimentos e/ou de atitudes, seja numa perspectiva disciplinar e/ou interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar) na investigação e na resolução dos problemas, utilizando *estratégias cognitivas e metacognitivas* diversas e pertinentes, tais como:
 - a comparação e análise de dados
 - a classificação e síntese
 - a representação de fenómenos
 - a retenção e recuperação de dados
 - a interpretação e inferência de fenómenos
 - a transferência, etc. ...
- a *avaliação e a reflexão* sobre os processos e os resultados.

Poderemos, então falar de uma aprendizagem estratégica, mais ajustada à mutabilidade do conhecimento, às necessidades complexas do mundo actual, as quais exigem aprendizagens de estratégias, que capacitem para continuar a aprender, ao longo da vida, exigência esta que, sem dúvida, transcende os velhos esquemas informativos da escola tradicional.

2.3 O capital humano como conhecimento

A caminhada do ser humano leva-nos do mundo da indústria ao mundo do serviço e daí a um novo mundo em franco crescimento – um mundo onde confluem e interagem dimensões várias: sociais, económicas e educacionais-formativas. Referimo-nos, portanto, a um espaço em que a pessoa se movimenta, enquanto pessoa (no seu *saber saber* e no seu *saber ser*) e enquanto sustentáculo da organização (no seu *saber estar / conviver* e no seu *saber fazer*); ora, o mesmo será dizer que nos referimos à sociedade, espaço no qual o conhecimento ganha um sentido pela sua natureza específica, construído numa dimensão colectiva, sempre perspectivado em contexto e com uma finalidade específica, isto é, intencionalmente concebido.

Recuperamos de Friedman (2000) a tabela que a seguir apresentamos, para através dela, perspectivarmos a história do capital; antes, porém, entendemos ser útil recuperar o conceito do termo *capital humano*, já que é este o termo que está em causa e ao qual a tabela nos conduz na evolução que perspectiva. Capital provém do latim *caput* (cabeça), palavra que foi assumindo várias interpretações e mesmo conceptualizações; no uso comum significa o primeiro ou o melhor; na área da economia, particularmente na contabilidade moderna, assume o significado de lucro líquido. Associando *caput* a *hominem*, teremos a cabeça do ser humano, ou seja o conhecimento.

| | |
|-----------|---|
| 1611 | Randle Cotgrave define <i>capital</i> como a riqueza possuída por um indivíduo. |
| 1776-1790 | Adam Smith e Edmund Burke escrevem o <i>capital social</i> de uma empresa e sobre a importância de começar um empreendimento (comércio) com capital. |
| 1793 | Jeremy Bentham estende a noção de <i>capital</i> dos níveis individual e empresarial para o nacional. |
| 1867 | Karl Marx afirma que todo valor vem da mão-de-obra. |
| 1911 | As idéias de Frederick Taylor compartimentam o trabalho, reduzindo seu valor percebido. |
| 1979 | Theodore Schultz e Sir Arthur Lewis recebe o Prémio Nobel de Economia por seu trabalho pioneiro sobre <i>capital humano</i> . |
| 1998 | Em um obituário do Chicago Tribune, Theodore Schultz é aclamado como “o pai do capital humano”. A noção de <i>capital humano</i> ganhou bastante reconhecimento, havendo quase dois milhões de sites sobre o assunto na Internet. |

Tabela 2 - Destaques da História do "Capital" (Friedman, 2000, p.16)

Chiavaneto (2004) defende a ideia de que o capital humano resulta das relações que se implementam entre as pessoas, cabendo à gestão das organizações administrar os conhecimentos que as pessoas disponibilizam, incentivando-as a actualizá-los continuamente com vista à excelência do seu desempenho e, portanto, à competitividade dos/nos serviços que as organizações oferecem à sociedade. Esta é, segundo o autor invocado, a forma de potencializar o desempenho das organizações; incentivando a qualidade do desempenho das pessoas, aproveitando os seus talentos e desafiando-as a construir novos conhecimentos.

Ao transitarmos de uma sociedade em que o capitalismo industrial dá lugar ao capitalismo informacional, passamos do campo da indústria ao da resposta comandada não pelo fornecimento, mas sim pela necessidade, não ao da aprendizagem em função do ensino, mas sim duma *aprendizagem flexível*, duma provisão que já não é perspectivada em termos monopolísticos e comandada por uma provisão uniforme, mas sim por uma *provisão multiforme* que se concentra e que focaliza a sua acção nos *stakeholders* e, portanto, que assegura a *fluidez de bens públicos*.

Sendo a informação e o conhecimento assumidos como centro das atenções, tal como tivemos oportunidade de problematizar, a pouco e pouco, as instituições de ensino vão dando lugar a redes de aprendizagens e a hubs; deixamos de recorrer ao ensino assente na transmissão de conhecimentos, pelo recurso ao treino e prática, para defender a aprendizagem individual e social, isto é, numa dimensão construtivista, já não privilegiando a aprendizagem formal em detrimento da informal e da não formal, promovendo a interacção das aprendizagens (in)formal e não formal, ou seja, não incentivando a erguer fronteiras entre a sociedade, as organizações de cariz económico, as organizações sociais, as organizações de ensino – educação e formação não em pólos opostos mas suportando-se umas à outras e servindo as pessoas na sua vida pessoal e profissional, numa dimensão individual e colectiva.

Etzkowitz (1998), ao escrever sobre as normas da ciência empresarial, problematiza as mudanças cognitivas, a partir de uma reflexão sobre o ensaio de Max Weber ‘Science as a Vocation’, datado de 1946, afirmando:

Cognitive changes are a crucial precondition of these developments. As long as the traditional disjuncture between theory and invention is accepted, the

emergence of entrepreneurial science is an anomaly, even a deviance from the shared normative role model of scientific behaviour. Entrepreneurial scientists' research is typically at the frontiers of science and leads to theoretical and methodological advance as well as invention of devices. These activities involve sectors of the university, such as basic science departments, that heretofore, in principle, limited their involvement with industry. (Etzkowitz, 1998, p.826)

Não nos admira, portanto, que pesquisas realizadas nas últimas décadas comprovem quão importante é definir os perfis de competências dos graduados que deixam a universidade e procuram emprego; daí que, cada vez mais, um trabalho de parceria entre universidades e empresas seja necessário e urgente. Efectivamente, a mudança contínua e acelerada da natureza dos ambientes laborais exige uma educação e formação permanente. Os graduados regressam cada vez mais à universidade, quer pela necessidade que eles próprios sentem de melhorar e actualizar as suas competências, quer pela necessidade da própria empresa que obrigatoriamente tem de lutar pela qualidade e competitividade bem como por acompanhar / propulsionar o progresso; em alternativa, realizam cursos de cariz profissional ou frequentam acções de formação profissional. Assim se vai construindo o capital humano, isto é, o reconhecimento das qualificações, das competências, da criatividade das pessoas, fruto da experiência, da educação, da formação que desembocam num *know-how* adequado e de valor. É este *know-how* que permite aos seus detentores desempenharem eficientemente e eficazmente funções com diferentes graus de complexidade. O capital humano é, então, um factor fundamental para o desenvolvimento económico diferenciado entre países.

Como refere Quintanilla Pardo (2003)

Por consiguiente, sociedad de la información, sociedad del conocimiento y gestión del conocimiento no son una misma cosa. (...). A pesar que desde ya de antiguo se viene insistiendo en la importancia del conocimiento existe aún gran confusión respecto de su naturaleza e su anclaje empresarial. Cuánto tiempo hace que una empresa pueden descubrir que las probabilidades de alcanzar sus logos aumentan generando una situación en que la que todos ganen, contraria a la que, erróneamente, defiende que para que yo gane alguien debe perder. (...) ¿Cuánto tiempo hace que leyó usted alguna cosa relaciona con el 'poder del cerebro', 'el factor humano' o la importancia del 'capital humano' en la empresa'? (Quintanilla, 2003, pp.197-201)

O questionamento que o autor nos deixa é de grande pertinência. Das suas ideias, destaca-se a importância da cooperação em detrimento da competitividade; destaca-se a importância do capital humano. O conhecimento é a força motriz da economia; o conhecimento é o alimento desse motor; por isso mesmo, se evidencia a gestão das pessoas e das comunidades como o ponto fulcral da sociedade e a base do desenvolvimento da sustentabilidade. A sobrevivência e o sucesso das organizações dependem da capacidade que possam ter para renovar continuamente os conhecimentos de forma consistente e adequada às exigências do momento e dos serviços a prestar. A lógica que se impõe é a da mudança constante. A nova era é complexa e exigente.

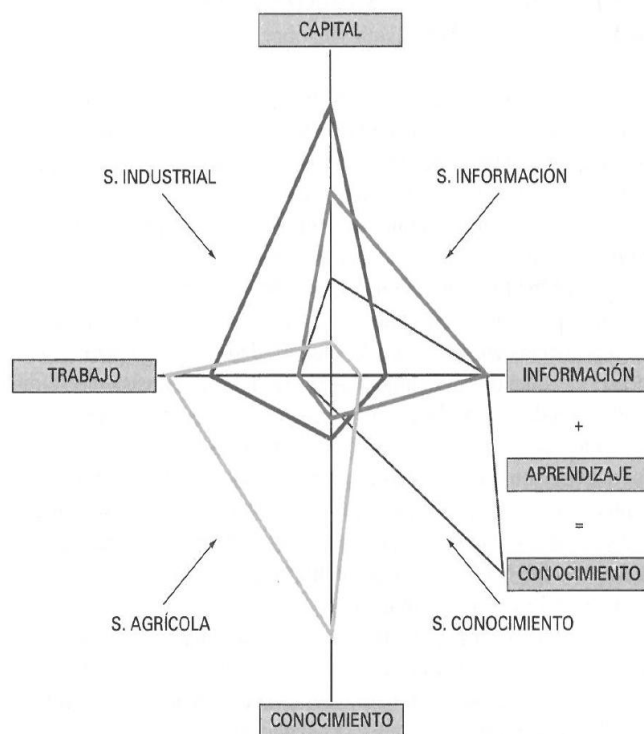


Figura 7 - Capital humano nas empresas - Quintanilla Pardo (2003., p.200)

Da figura que transcrevemos, reelaborada por Quintanilla Pardo (2001) sobressai, por um lado, a complexidade a que nos referimos e, por outro, a ideia de que a sobrevivência da empresa – os seus êxitos – requer a criação e a incorporação renovada e continuada de conhecimentos, criação e incorporação essas exigidas pelo cenário com que nos deparamos hoje – um espaço caracterizado por transformações constantes e mudanças acentuadas pela cultura do instantâneo. A lógica que impera é, por conseguinte, a lógica da permanente transformação, da permanente adaptabilidade à mudança e às exigências

que dela resultam. Há que recorrer a novos processos e procedimentos laborais, os quais inevitavelmente são alimentados pelas novas tecnologias e desenvolvidos por pessoas que sejam também elas versáteis e abertas à mudança e à aprendizagem.

Caminhamos, pois, para um novo conceito de sociedade: *a sociedade educativa*, na qual os educadores – professores e formadores –, são chamados a assumir um papel preponderante, o de motor de mudanças críticas na sociedade e já não só na escola. A eles cabe-lhes tomarem a dianteira da aprendizagem ao longo da vida e, como líderes, ajudarem aqueles, que pretendem e precisam de renovar os seus conhecimentos e acompanhar as mudanças, a tornarem-se eles próprios líderes das suas vidas e das suas acções na sociedade, no tecido laboral, de modo a que essas acções se concretizem em força, no progresso e desenvolvimento. Daí que sublinhemos a importância da reflexividade como a essência do trabalho do educador e não só; também a reflexividade do trabalhador. De facto, a reflexividade nivela a consciência superior da educação/formação, abrindo continuamente vias à reformulação necessária para a qualidade que se pretende. Ela emerge do cruzar da praxis com a teoria, isto é, de rever a prática do dia a dia à luz da teoria, refazendo uma e outra, fazendo-as evoluir num *continuum* de aprimoramento (Carneiro, 2003).

A propósito da reflexividade, voltamos de novo a Quintanilla Pardo (2003) quando este autor recupera os descritores do perfil de estilo de aprendizagem de Kolb (1979), estilo este concebido no âmbito de um estudo empírico desenvolvido com gerentes em exercício, numa graduação em Administração em empresas na Universidade de Harvard e no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Os quatro descritores são assim definidos por Quintanilla Pardo (2003):

- La experiencia concreta, entendida como la importancia que se otorga a los conocimientos adquiridos a través de sucesos, acontecimientos i incidentes vivenciados por la persona en circunstancias y situaciones concretas.
- La observación reflexiva, entendida como el alcance y transcendencia del proceso de observación-reflexión, por ele que la persona tras la constatación de un hecho se da cierto tiempo para elaborarlo, inorarlo e interpretarlo cognitivamente.
- La conceptualización abstracta, entendida como el mecanismo por el que tras la observación-reflexión, se elaboran ideas propias o adaptadas de lo que se

conoce previamente, de lo que se ha espiado y elaborado, conformando modelos, teorías y procedimientos a seguir.

- La experimentación activa, entendida como la importancia que se otorga al interés e importancia por comprobar y contrastar los modelos, reglas y teorías elaboradas en las etapas anteriores, lo que se hace sistemática y activamente. (Quintanilla, 2003, p. 212)

A cadeia de valores consiste na ligação/interacção a conseguir entre data/informação/conhecimento/aprendizagem perspectivada individualmente, ou seja, em função de cada indivíduo na sua identidade própria, nas suas potencialidades únicas. Como Carneiro (2006) refere:

No âmbito organizacional a gestão estratégica elege as empresas ditas “biológicas”, isto é aquelas que aprendem por evolução e adaptação (por oposição às organizações “mecânicas” que se limitam a repetir actos do passado). Neste novo figurino empresarial o espírito de coesão, o valor do capital social, as redes de colaboração, as relações de confiança e as comunidades de prática são as alavancas essenciais ao seu desenvolvimento. Para a nova aprendizagem, individual ou organizacional, as pessoas voltam a ocupar o lugar central. (Carneiro, 2006, § 5)

Podemos, ainda, ir a Quinn, Anderson & Finkelstein (2000) que, no âmbito de uma disciplina sócio-empresarial, apontam também para quatro descritores da construção do conhecimento que elencam da seguinte forma:

- (i) o conhecimento conceptual ou interesse no *quê* das coisas;
- (ii) o conhecimento prática ou interesse no *como* das coisas;
- (iii) o conhecimento causal ou interesse no *porquê* das coisas;
- (iv) a criatividade auto-motivada ou interesse que vai *para além* do *porquê* das coisas.

Convocando de novo Habermas (2002), diremos com ele: *know that, know how, know why* conducentes a uma metacognição consciente e produtiva. A nosso ver, podemos articular estes descritores respectivamente com o *saber específico* de uma determinada matéria, com a transformação/adequação que esse saber sofre na sua aplicação – o *saber fazer*, a interconexão que estabelecemos entre esse saber específico e outros saberes, gerando assim novos saberes adequados a novas situações e desafios laborais – *saberes*

relacionais e, por último, resultante da teia de conceitos gerados nesses relacionamentos, a emergência de uma *nova teoria*.

Em termos empresariais, Garvin (2000) vê este aprender continuado, suportado em cinco grupos de actividades:

- a resolução sistemática de problemas;
- a experimentação de novos enfoques;
- o aproveitamento da experiência e das estratégias utilizadas para iniciar uma nova forma de aprender;
- a aprendizagens das experiências práticas de outras empresas e
- a transmissão do aprendido em forma de novos conhecimentos, difundindo-os.

Esta é a razão pela qual defendemos que só o capital humano pode sustentar o desenvolvimento. Esta é a razão pela qual temos de apostar no aprender a aprender, em que cada estilo de aprendizagem possa ser rentabilizado e se torne enriquecedor e gere sustentabilidade. Esta é, também, a razão pela qual temos de apostar na aprendizagem ao longo da vida, sempre e em qualquer idade; na aprendizagem em qualquer lugar, numa dimensão alargada, a aprendizagem *in presentia* e a distância – *life-long learning* e *wide-long learning*. No dizer de Carneiro (2006): “A aprendizagem sofre também uma intensa mutação. No que respeita a pessoas a nova aprendizagem tem lugar em qualquer idade, em qualquer lugar, e em qualquer tempo.” (Carneiro, 2006, § 5)

Convocamos Jover Olmeda, Fernández Salinero & Ruiz Corvella (2005):

Bajo está noción de educación a lo largo de la vida, la universidad deja de ser un espacio privilegiado, para constituirse en un eslabón de la cadena de formación. (...) Se potencia la responsabilidad de cada individuo, en tanto que sujeto del proceso de aprendizaje, para lograr mantener su propia “empleabilidad”, asumir plenamente sus responsabilidades, acrecentar su cultura y ejercer sus derechos. (...) La finalidad que prevalece es la capacitación profesional, no la búsqueda del saber. La formación se entiende como inversión en el capital humano de cada sociedad. (Jover Olmeda, Fernández Salinero & Ruiz Corvella (2005, p.4)

2.3.1 A teoria do agir comunicativo – uma perspectiva estratégica

A *aprendizagem flexível* é um facto incontornável. Com Max Weber (1946), o ambiente organizacional passou a ser considerado de uma nova forma; assumidas como sistemas abertos, as organizações abriram-se às trocas com o ambiente externo, tornando-se desse modo susceptíveis de mudanças. Tendo esta ideia em mente, somos levados a convocar a recomendação de Senge (1990) que enfatiza a promoção da aprendizagem – condição *sine qua non* para a permanência no cenário económico actual e para conseguir responder eficiente e eficazmente aos desafios que esse cenário lança continuamente. Cientes, portanto, do papel que o capital humano desempenha no mundo actual bem como da imprescindibilidade da comunicação entre os diferentes ambientes, aqui focados, consideramos necessário deter-nos sobre o agir comunicativo, isto é, sobre a(s) estratégia(s) a que recorrer para que efectivamente a interacção empresa / cenário económico se realize e dela resulte o desenvolvimento pleno do potencial humano. Em consequência, enfatizaremos a aprendizagem, seja na perspectiva da flexibilidade, seja na perspectiva da continuidade – uma aprendizagem flexível ao longo da vida, que o mesmo é dizer, *life-long learning* e *wide-long learning*.

Falando do agir comunicativo, somos levados a questionar a teoria da racionalidade de Habermas (1990), a qual assenta na interacção de elementos que apelam a um envolvimento pleno do ser humano – não apenas o elemento cognitivo-instrumental, mas também o elemento prático-moral e ainda o elemento estético-expressivo. Diremos nós, com base no que temos vindo a problematizar, seja com base nos relatórios da UNESCO (1972, 1996), seja em Flavell (1985), seja em Quintanilla Pardo (2003), seja em Le Boterf (2005), entre outros, temos que perspectivar a aprendizagem, tendo sempre presente a pessoa no seu todo; a visão holística do ser humano e, por conseguinte o saber nas suas múltiplas facetas – *o saber ser, o saber estar, o saber e o saber fazer*. Não podemos também esquecer, sobretudo tendo presente a temática deste trabalho de investigação, a importância dos contributos de Toffler (1990) e de Drucker (1994). Como teóricos socioeconómicos, estes estudiosos evidenciaram o conhecimento como recurso e fonte de poder na gestão; o primeiro afirmando que o conhecimento é a fonte de poder e chave para a mudança e o segundo realçando o conhecimento como o único recurso significativo da nova economia.

Por todas estas razões, aqui convocadas, consideramos de relevo questionar a teoria da acção comunicativa de Habermas (1993), tendo em atenção o facto de que ela realça a reconstrução das condições existentes; em causa está, já a partida, a noção de mudança que tanto nos tem preocupado. Para que a reconstrução aconteça, diz Habermas, importa que as pessoas entre elas comuniquem – a linguagem, voltada para conhecimento, é o meio, é o instrumento que possibilita a reconstrução. A linguagem associada à “visão do mundo” é, no dizer de Habermas (1993), o fundamento das formas de vida socioculturais. Quando a pessoa age, age de forma intencional relativamente ao cenário em que se encontra enquadrada; é, pois,

- uma acção objectiva, em relação à realidade em causa;
- uma acção social e não pode deixar de ser subjectiva;
- uma acção de cariz cognitivo (um objecto em estudo), normativo (uma realidade social com as regras que lhe são inerentes) e expressivo (um eu que reage em função da realidade).

Dessa relação triádica emerge a dimensão estratégica da acção da pessoa, que toma a decisão de se envolver com um determinado comportamento, que escolhe um meio para actuar e que define os fins da sua acção; emerge também a dimensão normativa, já que se tratando de uma realidade social, conta com os outros e com as regras desse contexto partilhado; emerge a dimensão expressiva, já que a pessoa envolvida ao agir se manifesta segundo o papel que lhe cabe na realidade social em causa – a empresa, o cenário laboral de que vimos falando. Ora, segundo Habermas (1990), a linguagem é o meio por excelência nesta acção; através dela e por ela, a pessoa age sobre o(s) outro(s), sobre a(s) realidade(s) de forma conseguida ou não. Se o agir comunicativo for estratégico, o resultado será conseguido; isto é, o sucesso resulta do surgimento de “(...) mecanismos sistémicos que estabilizam plexos de acção não pretendidos mediante um entrelaçamento funcional das consequências da acção” (Habermas, 1990, p. 290).

A relação estabelecida com a realidade é uma relação de conhecimento; é aí que a reconstrução acontece – a racionalidade cognitivo-instrumental. A relação com os outros faz-se pelo recurso à linguagem e de acordo com as regras do contexto socioeconómico, as quais impõem a adaptação/socialização – a racionalidade comunicativa que gera ou não consensos.

Ora, tanto uma como a outra, essas racionalidades são necessárias ao planeamento estratégico de uma organização. Elas não funcionam uma sem a outra. Se imperar apenas a racionalidade cognitivo-instrumental, os processos de intervenção limitar-se-ão à transmissão de informações e de influência hierárquica e de contingência situacional, induzindo o comportamento; neste caso, a pessoa será reduzida a um elemento processual e o capital humano não estará em causa. Conjugando-se as duas racionalidades, o recurso à linguagem permite o entendimento não só acerca da realidade, mas também, como ficou dito, acerca das vivências e das normas que as regulam; integra-se a dimensão humana e o capital humano emerge. Sublinhamos que estas formas de racionalidade se aplicam em todos os âmbitos da educação, inclusive no da educação para o empreendedorismo; daí que na relação educativa, a acção consista em vincular valor de empreendedorismo com sentimentos pessoais, tomando a educação empreendedora como âmbito geral.

Ponchirolli (2002) defende que:

As empresas precisam perceber que os seres humanos, em seu trabalho, não são apenas pessoas movimentando ativos – eles próprios são ativos que podem ser valorizados, medidos e desenvolvidos como qualquer outro ativo da corporação (...) com certeza são os mais importantes de todos os ativos. (...) O valor da empresa e, portanto, o valor para o acionista (o valor das ações de uma empresa) podem ser depreciados quando o capital humano é mal gerenciado. (Ponchirolli, 2002, p.37)

Consideramos, portanto, que o valor do capital humano é sustentado pela teoria do agir comunicativo. Reconhecemos também que esta teoria nos abre possibilidades de acelerar o processo de aprendizagem, sobretudo, se tivermos em mente que tecnologias de informação e comunicação e redes de conhecimento, vistas como contextos interactivos, nela são originadas e tornam-se determinantes para o potenciar do capital humano. Importa, pois, identificar as oportunidades de melhorias e desenvolvimento, explorando meios de acrescentar valor e trazer diferença no futuro. É nesse sentido que Touriñán (2009) afirma:

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en instrumento de innovación. Procesos y productos se fundamentan –más que nunca y de manera incontestable en nuestra sociedad– en la información, en el conocimiento y en la

comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación. (Tourinán, 2009, p.145)

Ilustrando a teoria do agir comunicativo, apresentamos a conceptualização de comunidade de prática proposta por Snyder & Briggs (2003), assente na interacção aprendizagem organizacional / visão estratégica, ao problematizarem a sua funcionalidade na gestão governamental (Snyder & Briggs, 2003, p.8). É perspectivada em função da comunidade e sua delimitação, quer em termos dos membros que a constituem, quer em termos da perspectiva expressiva já abordada a propósito da teoria da acção comunicativa de Habermas (1990); em função da área científica em causa – o domínio dos conhecimentos em causa – o elemento cognitivo em evidência; em função da prática desenvolvida, isto é, do recurso a técnicas e métodos, a actividades de aprendizagem.

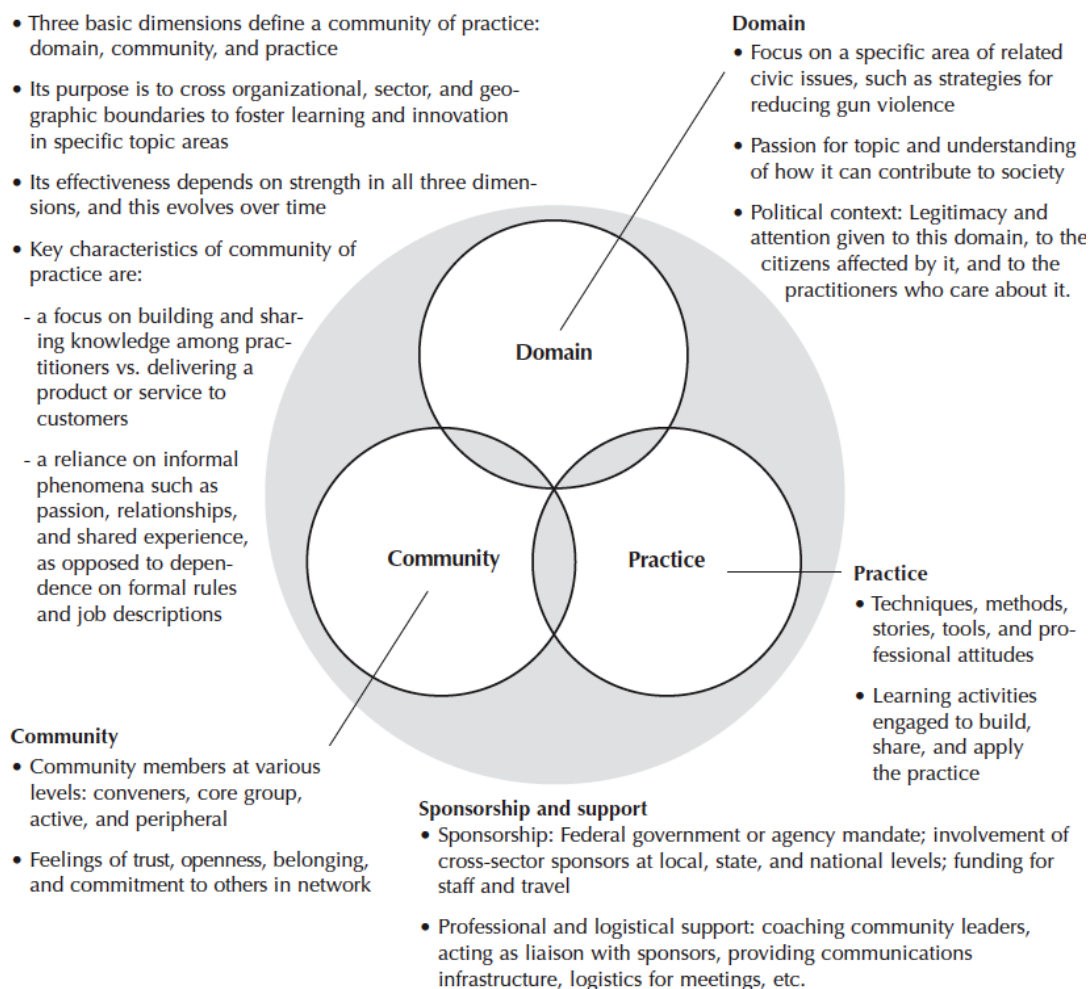


Tabela 3 - Structural Elements of a Community of Practice (Snyder & Briggs, 2003, p.8)

Já em 1997, Snyder, ao falar dos reptos da globalização, conceptualiza *comunidades de prática* como sendo constituídas por grupos legitimados com aspirações bem definidas de acção performativa, sustentadas por competências bem definidas e intencionalmente investidas e comprometidas em actividades de aprendizagem, procurando resultados inovadores e de qualidade.

2.3.2 *As organizações e-aprendentes – contributo para a e-proficiência*

O papel desempenhado pelas tecnologias de informação e comunicação tem sido determinante para a construção do conhecimento em rede e, consequentemente, para o aparecimento de uma aldeia global aprendente. E se, com o passar do tempo, se foram impondo prioridades para a cooperação internacional, tais como

- programas e projectos que visem ultrapassar o fosso entre os info-literatos e os info-iliteratos, democratizando o acesso ao uso da tecnologia e combatendo, assim, a infoexclusão;
- o investimento na detecção de cérebros e consequente repatriação, isto é, o cativar membros da sociedade, cujas inteligências os levaram a procurar outros países, a regressarem ao país de origem para promoverem o conhecimento localmente;
- o intercâmbio de cientistas e investigadores, redistribuindo de uma forma mais equitativa o conhecimento pelo mundo;
- empréstimos para investimentos em educação e aprendizagem;

da mesma forma, gradual e crescente, foram surgindo condições propiciadoras da conectividade, em termos de aprendizagem cooperativa e colaborativa – a Sociedade do Conhecimento no seu maior expoente. Convém, aqui, referir que, do ponto de vista da estratégia comunitária da União Europeia, o Processo de Bolonha se enquadra na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, na cimeira europeia de Lisboa (2000), prosseguida na cimeira de Barcelona (2007), a qual definiu o objectivo de, até 2010, fazer da Europa: “(...) a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social.”

Efectivamente, um longo e complexo caminho tem vindo a ser percorrido desde que os objectivos do Processo de Bolonha, uma vez postos em marcha, impulsionaram uma mutação, continuada e imparável, no mundo académico e, consequentemente, no mundo em geral.

Se tivermos em mente que, entre os objectivos do milénio, se encontra o da criação de condições de uma parceria global para o desenvolvimento, facilmente compreenderemos o emergir da proposta de integração das várias esferas que sustentam a sociedade – a

universidade, o governo e a indústria, proposta essa que pretende encontrar, de forma concertada, estratégias que possam reunir os diferentes actores – investigadores, académicos e estudantes, empresários e industriais, governantes e decisores, na resolução dos problemas comunitários. Tal proposta pressupõe um novo conceito de liderança, mais colectiva do que individual, mais relacional e inclusiva. É nossa intenção, explorar nesta comunicação a relação universidade/sociedade e questionarmo-nos sobre a importância de actores intervenientes nessa relação, tendo em conta as palavras do fundador e director executivo do Fórum Mundial de Economia, no Prefácio do Relatório da *Global Education Initiative – Educating the Next Wave of Entrepreneurs*:

The world is experiencing one of the most extraordinary periods in history. (...) it is in difficult times when the power of collaboration bears fruit, helping us better understand the challenges we face and encouraging us to unleash our imagination and capitalize on the opportunities ahead. (Schwab, Abril 2009, p.6)

Reforçamos esta ideia que fica do Prefácio do Relatório acima convocado, com uma citação de Feijoo (Primavera 2011), cujo conteúdo alerta para a necessidade de um ambiente permanentemente e totalmente – seja das organizações seja da mente das pessoas – um ambiente aberto às interacções, favorável à potenciação do capital humano:

As TIC permitem que as organizações se libtem das suas barreiras físicas e ganhem acesso a reservas de talento que de outra forma dificilmente conseguiriam mobilizar (...). São ainda mais importantes as possibilidades abertas pelo abatimento das próprias barreiras mentais, que permitem explorar um capital humano situado muito para além da sua força de trabalho “convencional”: as “organizações abertas”, a “open innovation”, as “x-teams”, a “co-criação”, o “crowdsourcing” são algumas das buzzwords presentemente na moda que designam esta capacidade inédita de envolver clientes, fornecedores, stakeholders em geral e mesmo simples simpatizantes, nos processos de inovação, desenvolvimento e produção. (Feijoo, 2011, p.104)

Convocando, de novo, Carneiro (2003), diremos que a matriz de *e-competências* capaz de sustentar a acção dos educadores – professores e formadores necessárias neste novo cenário consiste no desenvolvimento da *e-literacia*, da *e-proficiência*, de organizações *e-aprendentes* e da *e-gestão estratégica*. Efectivamente, como refere este autor a utilização das tecnologias digitais é hoje em dia condição *sine qua non*, quer no espaço laboral, quer no espaço educacional; a *e-literacia* é o conjunto das competências necessárias para o

desempenho pessoal e profissional que conduz à *e-proficiência* demonstrada no uso das ferramentas e informação não apenas para a realização de tarefas, mas também para inovar e para trazer valor acrescentado aos bens e serviços na cadeia da produção de saberes e serviços.

Torna-se impossível, portanto, continuar a separar o mundo educacional do mundo empresarial. As organizações empresariais têm forçosamente de estar em contínua promoção da qualidade do capital humano, recorrendo às capacidades dos indivíduos que as integra e constitui, implicando a sua *e-literacia* e a sua *e-proficiência* com vista à melhoria dos processos e sistemas que sustentam o desempenho e levam à produtividade e à inovação das organizações. São, pois, organizações sempre em evolução – organizações *e-aprendentes*; os seus trabalhadores *e-literatos* e *e-proficientes* desenvolvem processos de *e-gestão estratégica*.

Reforçando o que temos vindo a problematizar, em termos de aproximação entre o mundo educacional e o mundo empresarial e atentando nas directrizes europeias, no que concerne o crescimento sustentável preconizado para 2020, transcrevemos da COM(2011) 17 final a seguinte recomendação:

Investir no capital humano e garantir que as pessoas têm as competências necessárias é fundamental para a construção de uma sociedade eficiente em termos de recursos. O Fundo Social Europeu pode prestar ajuda para concretizar competências, criatividade, empreendedorismo e capacidade da mão-de-obra no sentido de inovar, em conformidade com a iniciativa emblemática «Agenda para novas qualificações e novos empregos», da «Europa de 2020». (COM, 2011, pp.10-11)

3 O empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável

Os principais agentes políticos, económicos, administrativos, sociais e mesmo os psicólogos e os educativos falam de empreendedorismo, da sua importância e da necessidade de o promover.

- Afinal o que é o empreendedorismo?
- Porquê e para quê?
- Como promovê-lo?

Constitui este apartado a tentativa de encontrar respostas contextualizadas às questões que se nos erguem logo à partida. Sentimos como imperiosa a necessidade de explorar o conceito de empreendedorismo, como forma de podermos problematizar a mega questão para a qual apontamos – o empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável. Teremos por base, para o primeiro subcapítulo as ideias que recolhemos de Drucker (1997), isto é, de que o empreendedorismo tem de ser considerado como o processo de fazer algo de novo e algo de diferente com o propósito de criar riqueza quer para o indivíduo quer para a sociedade, isto é, para a implementação de um desenvolvimento sustentável; e, porque o autor evocado fala de novidade e de diferença, ficamos cientes de que a inovação e a criatividade são parte integrante de uma atitude empreendedora.

Abordando as razões e os propósitos da temática em causa, reconhecemos que temos de nos debruçar sobre a conjuntura actual. Ao confrontar-nos com o panorama hodierno, faz-nos sentir a necessidade de procurar uma saída para a situação; com efeito, os números do desemprego nacional e, em particular, o aumento acentuado do desemprego qualificado (jovens recém-licenciados, quadros oriundos de falências ou reestruturações e deslocalizações de empresas) não nos deixam indiferentes. Ao questionarmo-nos sobre os motivos do contexto socioeconómico vigente, somos obrigados a perspectivar a evolução que tem vindo a desenhar-se.

Remontando umas eras atrás na História, constatamos como, ao passar da sociedade agrária à industrial, o factor que caracterizou esta última – a máquina, substituindo o labor humano, tanto impacto surtiu na humanidade. Vemos que o capital gerado pela máquina deu lugar a um outro capital – o da informação em constante mutação; mais recentemente, a urgência da triagem da informação que inunda a humanidade fez, como

houve oportunidade de reflectir na contextualização que constitui o apartado 1. deste trabalho de investigação, que a era conhecida pela sociedade da informação evoluísse para uma sociedade do conhecimento, baseada no capital do conhecimento humano como principal meio de produção. Efectivamente, o factor de produção principal deixou de ser a terra, a máquina e o trabalho por ela realizado ou mesmo o capital pelo trabalho produzido e passou a ser o conhecimento, conhecimento esse reconhecido como o elemento mais importante para o desenvolvimento das instituições (Lamas, 2006). Como diz Peter Drucker (2003), “Em vez de capitalistas e operários, as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e serviços.” (Drucker, 2003, p. 20).

Vivemos actualmente numa sociedade com um ambiente caracterizado por constantes e rápidas mudanças; pela incerteza; por uma maior competitividade local e global; pela queda de natalidade no mundo desenvolvido; pela alteração de paradigma no que toca ao emprego para toda a vida e mesmo a carreira para toda a vida; por alterações na distribuição do rendimento disponível; por uma situação económica e social instável. Temos que assumir uma atitude positiva e procurar soluções, reconhecendo que, hoje em dia, o empreendedorismo é o motor que conduz a economia de muitas nações, promovendo a empregabilidade, dando origem a novas indústrias e constituindo uma fonte de inovação que pode vir a ser fonte de renovação de organizações, instituições e, talvez mesmo, de países inteiros.

Uma nova abordagem às necessidades sentidas e vivenciadas na sociedade actual levamos, efectivamente, à procura de respostas diferentes. Defendemos que a resposta possível é a formação de um espírito e de uma cultura empreendedora. Esta realidade é claramente evidenciada na declaração da UNESCO (1998) divulgada mundialmente sobre *O Ensino Superior para o século XXI*. Mais de uma década depois, no Relatório *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (2009), podemos a dado passo ler: “(...) the need do spend more time teaching or researching for entrepreneurial revenue or both – in any event, to the likely detriment of the quality of both teaching and research.” (UNESCO, 1998, p.48); mais adiante, nesse mesmo documento, numa tabela que apresenta o ‘Radar’ das várias missões do ensino superior, no ponto 3., dedicado aos ‘*Spin offs*’, regista-se que o foco incide sobre “Knowledge transfer through entrepreneurship” (UNESCO, 1998, pp.56-57). Daí que se evidencie, entre as actividades reconhecidas como mais importantes:

Creating and changing organizations needed for the development of new fields of innovation, for example, enhancing entrepreneurship to create new firms and intrapreneurship to diversify existing firms, creating new research organizations, policy agencies, etc. (UNESCO, 1998, p.66)

Esta tomada de decisão pelo recurso ao empreendedorismo é, também ela, assumida pela União Europeia, na Agenda de Lisboa emanada do Conselho Europeu, reunido em Lisboa em 2000, nela se estabelecendo como objectivo, a atingir em 2010, transformar a Europa na mais competitiva e dinâmica economia do mundo, baseada no conhecimento. Já, em Fevereiro de 2005, a Comissão propõe um recomeço para a Estratégia de Lisboa, centrando os esforços da União Europeia para atingir dois objectivos: garantir um crescimento mais forte e duradouro e criar mais e melhores empregos. A nova parceria para o crescimento e emprego põe em destaque a importância de promover uma cultura mais orientada para o empreendedorismo e a de criar um ambiente favorável às Pequenas e Médias Empresas [PME]. Mais especificamente, através da *Carta Europeia das Pequenas Empresas* (CE, 2009), aponta-se o espírito empresarial como essencial ao desenvolvimento económico:

Em 2008, as novas orientações relativas às PME (Small Business Act) criaram um novo enquadramento para as PME na Europa. A presente série de boas práticas incide especialmente nos aspectos que essas orientações consideram de maior importância:

1. Fluxo de tesouraria para o crescimento das empresas - Incentivos para reinvestir os lucros e reduzir os atrasos nos pagamentos
2. Melhoria do acesso aos contratos públicos
3. Dinâmica empresarial: facilitação dos processos em caso de falência ou de transmissão de empresas
4. Promoção da criatividade e do espírito empresarial
5. Promoção do espírito empresarial das mulheres
6. Promoção da eco-inovação e da eficiência energética das PME (CE, 2009, p.3)

Mais recentemente, no Documento de Trabalho da Comissão Consulta *A Futura Estratégia UE 2020* – COM(2009)647 final, pode ler-se “O conhecimento é o motor do crescimento sustentável. Num mundo em rápida mutação, a educação e a investigação, inovação e criatividade fazem a diferença” (COM, 2009, p.5). Reconhecemos que a inovação e o empreendedorismo constituem a resposta a esses desafios e são eles, sem

dúvida, os catalizadores que permitirão alcançar o desenvolvimento sustentável que se procura, criando emprego e aumentando a competitividade e o crescimento económico e social. A educação tem um papel fundamental na formação de competências assim como no assumir de atitudes e na construção de uma cultura empreendedora. A educação em empreendedorismo é, por isso mesmo, crucial para a dinamização, que se pretende, de um espírito empreendedor e de uma cultura empreendedora.

A promoção do empreendedorismo sempre foi importante; no entanto, na sociedade em que vivemos, nos dias de hoje e, em particular, na situação económica e social actual é uma necessidade inegável. O empreendedorismo é mesmo reconhecido pelos vários actores (políticos, económicos e mesmo educativos) da sociedade como o principal motor do desenvolvimento económico e social. Sentimos, pois, que passar à acção é a palavra de ordem; não podemos ficar, apenas pela tomada de consciência do verdadeiro alcance do empreendedorismo – a conceptualização que ocupará, de seguida, a nossa atenção, nem tão pouco pelo questionamento dos motivos e propósitos que se delineiam assim como pela reflexão que esse questionamento venha a engendrar. Consideramos, pois, inevitável e importante problematizarmos a promoção do empreendedorismo, isto é, analisarmos a dimensão pragmática, compararmos formas diferentes de empreender, relacionar as estratégias e actividades pensadas com os contextos, explorar situações que permitam, efectivamente, contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Ao referenciarmos o contributo do empreendedorismo para o desenvolvimento sustentável, não podemos deixar de referir que a intervenção da educação em geral, mas sobretudo da educação a nível superior – papel que cabe à universidades e aos institutos politécnicos –, é de capital importância. Essa é a razão pela qual, nos ocuparemos mais adiante das parcerias que inevitavelmente têm de ser assumidas entre os diferentes actores empenhados no desenvolvimento sustentável, convocando dessa forma os agentes políticos, os económicos, os administrativos, os sociais, os psicólogos e os educativos, para que, de uma forma concertada, se empenhem na promoção do empreendedorismo, o mesmo quer dizer, na procura estratégica do desenvolvimento económico tão necessário à sustentabilidade da vida humana em sociedade.

3.1 Conceptualização

Como previsto, para avançar na problematização que nos propomos fazer, começamos por abordar o conceito de ‘empreendedorismo’ e, por inerência, centrar-nos-emos também no conceito de ‘empreendedor’.

Começamos por convocar um dicionário da língua portuguesa, neste caso, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa:

empreendedorismo

(empreendedor + -ismo)

s. m.

1. Qualidade ou carácter do que é empreendedor.
2. Atitude de quem, por iniciativa própria, realiza acções ou idealiza novos métodos com o objectivo de desenvolver e dinamizar serviços, produtos ou quaisquer actividades de organização e administração.

Uma vez que a entrada do dicionário, que aqui transcrevemos, aponta para o facto de o termo resultar da associação entre a palavra ‘empreendedor’ e o sufixo ‘ismo’, entendemos explorar o sentido destes elementos que compõem o termo em estudo. No mesmo dicionário, encontramos para ‘empreendedor’

empreendedor (ô)

adj. s. m.

Que ou aquele que empreende; que é animoso para empreender; trabalhador; amigo de ganhar a vida (traçando empresas novas).

Degen (1989) considera que ser empreendedor implica, essencialmente, sentir a necessidade de realizar. Relativamente ao sufixo ‘ismo’, as gramáticas dos nossos dias referem que este tem origem na língua grega, mas chega até à língua portuguesa, via língua latina, na qual o sentido apontado é o de ‘resultado de acção’ (Dicionário de Houassiss, 2007). Assim sendo, o conceito básico de ‘empreendedorismo’ é o resultado da acção do empreendedor. Ora, o conceito de ‘empreendedor’ é, pois, fundamental para que entendamos o alcance semântico do termo ‘empreendedorismo’. Do Relatório *Education the Next Wave of Entrepreneurs – Unlocking entrepreneurial capabilities do meet the global challenges of the 21st Century* (2009), apresentado pelo World Economic Forum,

recuperamos uma definição de Schumpeter, nome que está ligado ao Research Centre in Entrepreneurial History da Universidade Harvard:

An entrepreneur is a person who is willing and able to convert a new idea or invention into a successful innovation, simultaneously creating new products and business models largely responsible for the dynamism of industries and long-run economic growth. (World Economic Forum, 2009, p. 42)

Neste relatório, tomando por mote esta definição, sobressai a seguinte afirmação:

Creative, innovative and entrepreneurial people are essential for the creation of wealth and economic growth. Innovative entrepreneurs come in all shapes and forms. They start and grow companies; they spin out companies from universities or other organizations; they restructure companies in need of refocusing; they innovate within larger organizations. In developing entrepreneurial graduates, entrepreneurship education has a crucial role to play. (World Economic Forum, 2009, p. 42)

Antes destas passagens transcritas, perspectivando conceitos provenientes de todo o mundo, o relatório parte da ideia de que o empreendedorismo, para além de assentar nos recursos que estão ao dispor do indivíduo e por ele podem ser controlados e reconvertidos, é essencialmente a procura e perseguição de oportunidades. Associa-se sempre a empreendedorismo, a criatividade, a inovação e o crescimento. Enfatiza-se a ideia de que a habilidade do indivíduo de transformar ideias em acção constitui a competência chave do empreendedor; daí que a abertura a acreditar no que usualmente é inacreditável, pelo recurso à imaginação, e a arriscar corajosamente sejam consideradas atitudes próprias do empreendedor. Sublinhamos o último período da transcrição, já que ela enfatiza a ideia que temos vindo a realçar, isto é, não só o contributo para um *crescimento sustentável*, mas também um contributo definitivo para a *sustentabilidade da educação* – “entrepreneurship education has a crucial role to play”.

O empreendedorismo, apesar da sua reconhecida importância nos campos da política, economia e educação, é ainda um tema muito recente em investigação. A investigação em temas aproximados, existe desde o século XVII, tendo evoluído para distintas áreas, Economia (1870-1940), Ciências Sociais (1940-1970) e Gestão (1970).

O empreendedorismo, no entanto, conquistou o seu lugar como tema de estudo próprio apenas mais tarde. As primeiras evidências de investigação em empreendedorismo

remontam aos anos 80 do século XX; apenas aqui, com a publicação dos volumes anuais da *Frontiers of entrepreneurship Research* (desde 1981), o *The Journal of Business Venturing* (desde 1985), a *Encyclopaedia of Entrepreneurship* (desde 1980) e ainda outros jornais como o *Journal of Small Business Management*. As principais referências são ainda e sempre Schumpeter, McClelland e Collins e More.

A investigação sobre empreendedorismo centrou-se numa primeira fase no empreendedor, no seu perfil e nas suas características, aspectos fundamentais; porém, esta investigação não tem avançado da forma prevista inicialmente (Cole, 1969). O centro de incidência da investigação tem sido agora direccionado não para o actor mas sim para o processo, isto é, o processo empreendedor, com o objectivo de identificar quais as fases que o integram e qual a sua sequência.

Corroboramos a ideia de Garcia (2000) de que empreendedor é alguém que, após a identificação de recursos, que considera necessários para determinada acção, toma a iniciativa de os adaptar e, se necessário, transforma, reorganizando de forma inovadora a sua interligação, a fim de dar resposta a situação nova e específica com que se depara. Kauffman (1973), por sua vez, sublinha a capacidade do empreendedor não só de inovar, mas também de, inteligentemente, arriscar, para dar resposta adequada às contínuas mudanças com que se depara no ambiente socioeconómico em que vive e actua. De de Mori (1988), salientamos a ideia de que as pessoas empreendedoras trabalham individual e colectivamente; fica, pois, em destaque, o trabalho de equipa, o trabalho colaborativo, atitudes que reconhecemos como indispensáveis – a implicação do indivíduo e a sua integração na equipa.

Quando nos referimos a empreendedorismo, não nos podemos confinar apenas à acção do empreendedor; falamos forçosamente, também, da natureza interdisciplinar do empreendedorismo. Esta tónica leva-nos a pensar que são várias as áreas do saber que têm vindo a focalizar o empreendedorismo e, por conseguinte, os estudiosos, que têm concentrado a sua atenção no fenómeno, provêm dessas várias áreas, nomeadamente, a Economia, a Administração, a Sociologia, a Psicologia, a Educação. Como é natural, em cada uma destas áreas, nota-se uma tendência específica para reflectir o resultado da acção do empreendedor sob o enfoque da especialidade em causa; o interessante é notar como essas tendências, reflectidas na forma como o empreendedorismo tem vindo a ser

conceptualizado, se vão interceptando, chegando até nós um conceito perspectivado na óptica da interdisciplinaridade e já não atomizado por cada uma das áreas em causa. Diremos nós que mais do que a interdisciplinaridade, está aqui presente a transdisciplinaridade, isto é, a própria realidade em que nos inserimos – a conjuntura socioeconómica vigente e inevitavelmente a conjuntura política e a educacional, esta convocando a dimensão psico-cognitiva, conjunturas estas que tentam, a maior parte das vezes, em separado, encontrar resposta.

Se, por um lado, o economista perceciona o empreendedorismo a partir dos motivos (recessão, queda do PIB, ...) bem como dos resultados que se vão sentindo no desenvolvimento da Economia (empregabilidade, escolha ocupacional, perspectiva salarial, ...), o administrador está provavelmente mais interessado no aspecto comportamental e na forma de agir do empreendedor e suas consequências na organização (rentabilidade e sucesso); já o sociólogo focaliza os seus estudos na influência social no comportamento empreendedor (o potenciar das interações em termos de resultados procurados); por sua vez, pensamos que o psicólogo procura, com a sua investigação, perceber como o empreendedorismo, no contexto situacional em que ocorre estabelece relações com as características pessoais e os processos cognitivos como cada indivíduo age (a motivação e implicação – do saber ser e estar ao saber viver juntos); chegamos, então, ao educador/formador cuja preocupação é, certamente, encontrar ambientes e condições que rentabilizem os processos cognitivos de forma a potenciar os resultados do seu agir enquanto empreendedor (o potenciar e o adequar os saberes construídos – o saber e o saber fazer em situação concreta e de convívio laboral). A este propósito, convocamos Peneder (2009) que, a partir destes enfoques diversificados, aponta para três dimensões a considerar na conceptualização do termo ‘empreendedorismo’, a saber:

- a definição comportamental;
- a diferenciação funcional;
- a categoria ocupacional.

Na nossa óptica, assumindo-nos como agente educativo, não nos subtraindo às perspectivas que apresentámos ao abrir o apartado 3 (políticos, económicos,

administrativos, sociais, psicólogos, educativos), apontamos, ainda, outras três dimensões:

- a especificidade individual;
- o potencial cognitivo;
- a oportunidade situacional – epocal e regional.

Acreditamos que estas seis dimensões se bem que independentes, têm de ser perspectivadas numa interacção continuada e complementar, quando nos propomos falar de empreendedorismo e, ainda mais, quando nos propomos promover o empreendedorismo, especificamente, promover a educação para o empreendedorismo, mais do que isso, uma abertura permanente à aprendizagem de novas formas de empreender, enfatizamos a *aprendizagem ao longo da vida*, no âmbito do empreendedorismo. É, quanto a nós, neste enfoque holístico, que vê o ser no seu todo e no seu devir, que a educação poderá, efectivamente, ser uma mais valia para a sustentabilidade.

3.1.1 *Consolidação do sentido actual de empreendedorismo*

Lambing e Kuehl (2006) reforçam a importância do empreendedorismo, principalmente devido à proporção que assumiu (e que continua a assumir, diremos nós), como podemos constatar pelo crescimento do número de novas empresas criadas nos Estados Unidos da América, desde meados do século passado. Já, em 1955, havia registos que apontavam, para 4,5 milhões de pequenas empresas norte-americanas, ou seja, uma empresa para cada 38 habitantes. Esse rácio vai sendo cada vez mais significativo, de acordo com os registos apontados pelos autores, cada dez anos, que passam, levam a que, em trinta anos, isto é, em 1985 passe a metade – 16 habitantes por empresa.

Partindo desta ideia, realçamos o empreendedorismo aplicado à criação de empresas, nomeadamente as micro empresas e as PME. Portugal partilha uma realidade comum às restantes economias europeias. Como refere um estudo do IAPMEI (2008), as PME são dominantes na estrutura empresarial nacional, representando 99,6% das sociedades do país e criando $\frac{3}{4}$ (75,2%) dos empregos (sector privado). Efectivamente, as PME, seja as micro seja as pequenas empresas, elas assumem-se como pilar das estruturas empresariais, contribuindo para o desenvolvimento económico e social. A assumpção do risco por parte dos seus responsáveis, a flexibilidade e a inovação que as caracteriza, na busca consciente de soluções e na criação de emprego, determinam a sua importância.

A importância do empreendedor e da criação de novas empresas, em particular das microempresas, para o desenvolvimento económico e social dum país é ainda referido pela Comissão Europeia. O *Livro Verde do Espírito Empresarial* apresentado pela Comissão Europeia (COM (2003) 27)) aponta como razões para considerar o empreendedorismo importante, o seu contributo para:

- a criação de empregos;
- o crescimento económico;
- a melhoria da competitividade;
- o aproveitamento do potencial dos indivíduos;

- o explorar dos interesses da sociedade (protecção do ambiente, produção de serviços de saúde, de serviços de educação e de segurança social).

aspectos estes a considerar, a evidenciar, na conceptualização do termo ‘empreendedorismo’, já que deles ressaltam as dimensões que atrás elencamos, as quais convocam uma acção concertada dos diversos elementos que nela consideramos implicados.

Já em meados do século XX, vários economistas previam que as grandes empresas iriam ser dominantes, facto passível de ser explicado pela necessidade de dimensão para obter economias de escala, internacionalizar negócios e acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Actualmente, constatamos que não é assim; a globalização tornou o conhecimento factor diferencial; as tecnologias de informação e comunicação facilitaram o acesso mais célere a todo o tipo de informação; o sector dos serviços ultrapassou o sector produtivo; as micro empresas e as PME podem e fazem-no, actualmente, funcionando à escala global. As pequenas e médias empresas, são agora já responsáveis pelo maior índice de criação de emprego (*Livro Verde do espírito empresarial da Europa* (COM (2003) 27):

Cada vez mais, são as empresas novas e pequenas, e não as grandes, as maiores criadoras de novos postos de trabalho. Os países com maior aumento das taxas de iniciativa empresarial tendem a ter maior decréscimo subsequente das taxas de desemprego. Durante os anos de 1990, as empresas de crescimento rápido contribuíram de forma considerável para a criação de emprego. (...) A investigação sugere que o espírito empresarial contribui positivamente para o crescimento económico, ainda que o crescimento do PIB seja influenciado por muitos outros factores. (COM, 2003, p. 8)

O universo das organizações, das empresas e consequentemente das pessoas, acompanha essa evolução e obriga-as a prepararem-se para aprender a agir com visão de futuro, fazendo uso da criatividade, da inovação, da liderança, conquistando o seu próprio espaço e ocupando-o com determinação.

Como se refere na Introdução do *Needs Analysis Report* das Castlereagh Enterprises Ltd (2009):

The recent global financial crisis has triggered a massive contraction in the economies of many European countries (...) The creation and development of new enterprises is of crucial importance in sustaining the health of any market economy. (Castlereagh Enterprises, 2009, p. 1)

Da mesma altura, de um outro relatório – *Entrepreneurship in the EU and beyond* (2009) –, ao referirem-se aos entrevistados sobre a actividade empreendedora, retiramos as seguintes considerações:

The three groups were defined as:

- *Embryonic*: respondents who were taking the necessary steps to start up a business at the time of the survey.
- *New business*: those who had started (or had taken over) a business in the last three years and which was still active at the time of the survey.
- *Established business*: those who had started (or had taken over) a business more than three years ago, and which was still active at the time of the survey.

Ora, esta classificação revela como de facto vivemos num mundo em grande mudança; nunca é demais repeti-lo. Este é definitivamente o ‘tempo certo’ para as micro e para as PME; estas são, pela sua estrutura, dimensão, flexibilidade e dinamismo, e ainda pela assumpção do risco por parte dos seus responsáveis, geradoras de inovação. Em comparação, as grandes empresas pela sua dimensão e estrutura, são lentas e denotam maiores dificuldades em se adaptar a novas realidades e desafios e a nichos de mercado.

Acreditamos que todos podem ser empreendedores. Alguns nascem empreendedores, outros tornam-se empreendedores e outros ainda podem ser motivados para serem empreendedores, criando a própria empresa ou trabalhando para terceiros. Temos definitivamente de criar condições para promover o empreendedorismo, para desenvolver competências empreendedoras e assim apoiar a criação de micro empresas e de PME. Esta é sem dúvida a resposta para o desenvolvimento económico e social sustentável que o mundo precisa e que, especificamente, Portugal precisa.

No cenário que atravessamos – de crise económica e social, em que a resposta do Estado e do sector privado são insuficientes, é o empreendedorismo social que, através da inovação, poderá encontrar formas de combater a pobreza e a exclusão social. São já vários os casos de boas práticas; salientamos, no entanto, dois.

Referimos o caso do Grameen Bank. Muhammad Yumus, Nobel da Paz, fundou o Grameen Bank no Bangladesh para dar acesso ao sistema bancário a pessoas e a projectos que os bancos tradicionais não consideravam. O Banco Grameen tornou-se num caso de sucesso – o Microcrédito –, já ajudou mais de 100 milhões de famílias em todo o mundo (Nobelprize.org).

Salientamos, ainda, até pelo facto de se tratar de uma promotora portuguesa, o Dhaka Project, projecto fundado e liderado por Maria Conceição. Maria Conceição é uma hospedeira de bordo de 32 anos, natural de Vila Franca de Xira, que trabalha para a Emirates Airlines e vive no Dubai. Em 2005, numa viagem a Dhaka, a capital do Bangladesh, ficou chocada com o nível de pobreza e decidiu fazer algo, tendo começado a ajudar crianças de um bairro muito pobre da capital. Nas repetidas idas a Dhaka, Maria usou o tempo livre para criar um pequeno grupo humanitário – o Dhaka Project. Em poucos anos o Dhaka Project adquiriu uma dimensão significativa fazendo a diferença, não apenas na vida de muitas centenas de crianças, mas em toda a comunidade. Em 2009, Maria Conceição foi distinguida com o prémio de Mulher do Ano nos Emirados Árabes Unidos. Em 2007, tinha já recebido o prémio *European Union Woman's Inventors and Innovators Network*. Maria Conceição continua a ser hospedeira a tempo inteiro e tem agora planos para abrir um orfanato no Brasil. (Rural Services Foundation <http://www.rsf-bd.org/>).

3.1.2 O empreendedorismo – tomada de consciência a nível global

Sendo consensual que existe uma relação directa entre o nível de empreendedorismo de um país e o seu desenvolvimento económico, torna-se necessário termos critérios quantificáveis e comparáveis entre os vários países. Com esses objectivo e ainda o de tornar acessível informação de qualidade sobre empreendedorismo, foi criado o *Global Entrepreneurship Monitor* [GEM], em 1999, pela *London Business School* e pela *Babson College*. O GEM incidiu em 1999 a sua investigação em 10 países; em 2010, foram já 59 os países em estudo. O GEM é, sem dúvida, o maior e mais abrangente projecto de investigação sobre a temática do empreendedorismo. O principal indicador que o GEM nos faculta é a TAE [*Early Stage Entrepreneurial Activity*], a Taxa de Actividade Empreendedora nos primeiros anos de vida de actividade das empresas, que nos permite conhecer o número de indivíduos adultos (entre os 18 e os 64 anos) envolvidos, quer num negócio em fase nascente, quer na gestão de um novo negócio, num período até 42 meses (negócio que proporcione algum tipo de remuneração). Este indicador é comparado entre os vários países que integram cada estudo anual e permite medir a propensão empreendedora de cada país (GEM 2010 Global Report, 2011).

O GEM divide os países que integram o estudo em 3 grupos, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento; esta divisão é relevante para nos permitir comparar de uma forma clara a TAE de cada país. De acordo com o GEM 2010, o país mais empreendedor do mundo é o Ghana, país que se encontra no grupo de países num estágio mais baixo de desenvolvimento; aliás, estão neste grupo todos os países com a TAE mais elevada, o que se compreende pois falamos de países que não possuem um tecido empresarial suficientemente desenvolvido passível de permitir a criação e a oferta de emprego necessária. Neste grupo, e no seguimento do que temos vindo a dizer, temos essencialmente empreendedorismo por necessidade, isto é, casos em que os indivíduos criam o seu próprio negócio como forma de subsistência, sendo negócios sem inovação associada.

No grupo de países onde se encontra Portugal, economias dirigidas pela inovação, encontramos essencialmente, não só, mas essencialmente empreendedorismo por oportunidade, normalmente associado à inovação. A TAE existente em Portugal deve ser assim comparada à TAE dos países deste grupo. Portugal encontra-se, como podemos

verificar na figura seguinte, nos países com menos TAE. Algumas das razões apontadas para que tal aconteça são:

- predominância de uma atitude avessa ao risco, transmitida entre gerações;
- ausência de vocação ou de experiência empreendedora por parte dos professores;
- sistema de ensino destituído de conteúdos e instrumentos adequados para o efeito;
- ausência de práticas metodológicas que fomentem o empreendedorismo nos diversos graus de ensino;
- ligação quase inexistente entre o mundo dos negócios e a escola.

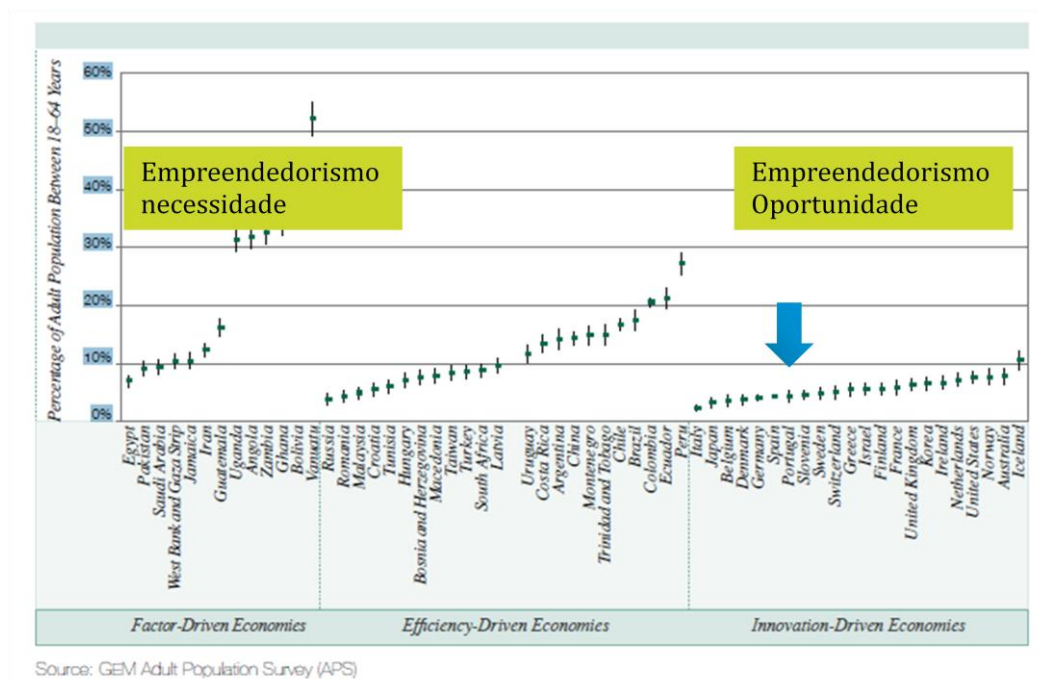


Figura 8 - TAE (GEM 2010 Global Report, 2011, p.24)

Dos dados dos estudos realizados pelo GEM em Portugal, 2001, 2004, 2007 e 2010, podemos concluir que depois de um crescimento acentuado da TAE entre 2004 e 2007, houve depois, devido essencialmente à situação económico-social que se vive na Europa desde 2008 uma quebra da TAE entre 2007 para quase metade dos valores, fixando-se esta em 4,5% em 2010.

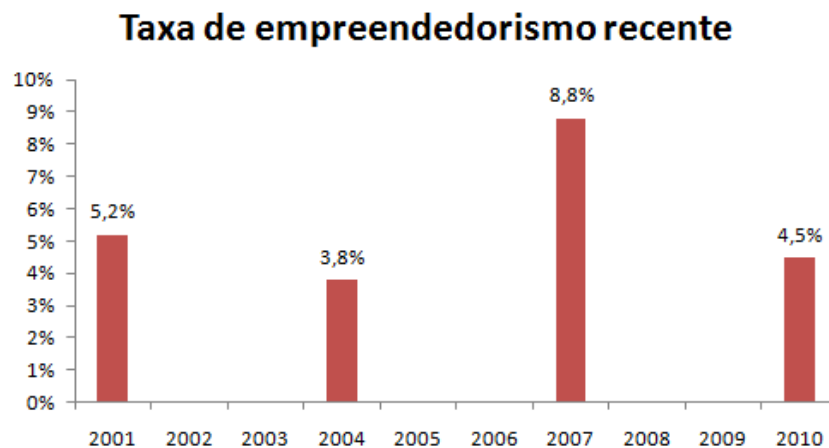


Figura 9 - Evolução da taxa de actividade empreendedora em Portugal (SPI, 2011)

Com base nos mesmos estudos apontados há ainda a realçar o facto de o Empreendedorismo, por necessidade, ter aumentado para mais do dobro entre 2007 e 2010, passando de 10% para 22%, o que se deve ao aumento constante da taxa de desemprego em Portugal nos últimos anos, levando os Portugueses a optar pela criação do seu próprio emprego.

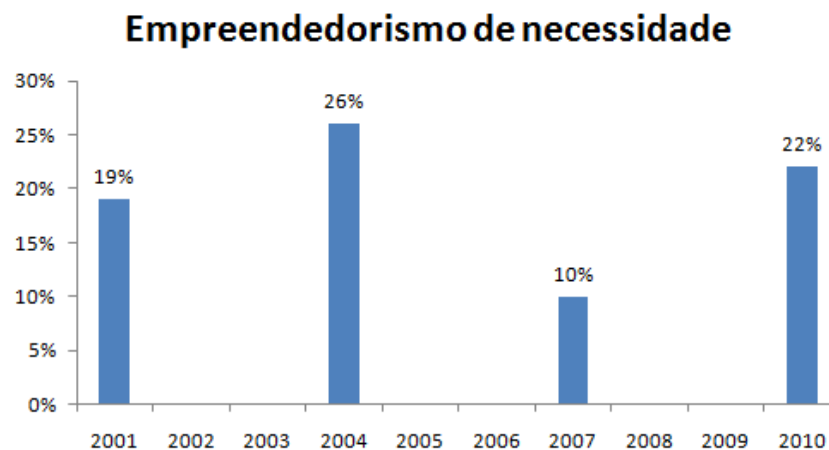


Figura 10 - Evolução da taxa de actividade empreendedora por necessidade em Portugal (SPI, 2011)

Para criar e dinamizar uma cultura empreendedora, como constatámos, ainda incipiente em Portugal (país por nós assinalado por uma seta, tal como as menções “necessidade” e “oportunidade” na figura por nós utilizada), aspecto igualmente considerado pelos especialistas portugueses que participaram na elaboração do GEM Portugal 2010 (GEM Portugal 2010 – Estudo sobre Empreendedorismo, 2011) que concluíram que a condição

estrutural das normas culturais e sociais é igualmente apontada como uma das mais desfavoráveis para a promoção do Empreendedorismo em Portugal, afirmando que a cultura nacional pouco orientada para o Empreendedorismo; é, pois, imperativo apostar na sensibilização para o empreendedorismo e na educação/formação que visa promovê-lo e consolidar os seus eixos de acção, seja no âmbito formal, a todos os níveis do ensino, seja no informal, seja ainda no não formal.

3.2 O processo empreendedor

O processo empreendedor envolve funções, actividades e acções, associadas à percepção de oportunidades e de criação de organização(ões) para as aproveitar, pôr em prática, promover e potenciar. Falar de processo empreendedor, implica, por um lado, a existência

- de um indivíduo que se propõe empreender;
- de uma ideia, sua pertinência e oportunidade de aplicação;
- do mercado onde a acção irá ter lugar;

por outro lado, importa ter em mente uma série de factores de diferentes naturezas – pessoais, sociais, ambientais, organizacionais –, factores esses que influenciam

- quem pretende agir – o empreendedor e a sua tomada de decisão;
- a oportunidade de desencadear a(s) acção(ões)
- a adequação da(s) acção(ões) às características do mercado, ao ambiente envolvente, nas suas múltiplas valências.

Fundamentam estas nossas ideias as palavras que transcrevemos do GEM 2010 Global Report (2011),

Recognizing that entrepreneurs are driven not only by their own perceptions about starting a business, but the attitudes of those around them, GEM considers the attitudes representing the climate for entrepreneurship in a society. Entrepreneurs need to be willing to take risks and have positive beliefs about the availability of opportunities around them, their ability to start businesses and the value of doing so. At the same time, they need customers who are willing to buy from them, vendors willing to supply them and families and investors ready to support their efforts. Even positive societal perceptions about entrepreneurship may indirectly stimulate this activity. (GEM, 2011, p.13)

São, pois, vários os factores a ter em conta. Ao falarmos de quem pretende agir, somos compelidos a reconhecer que não é apenas o seu perfil multifacetado que conta; a ambiência propiciadora do empreendedorismo – a cultura empreendedora, mesmo que emergente, tem de ser considerada na tomada de decisão de quem pretende agir. Da mesma forma, a constituição dessa ambiência /desse entorno, é também ela importante,

na medida em que a sua complexa natureza faz emergir ou não a(s) oportunidade(s); referimo-nos aqui a vários factores – os diferentes intervenientes no processo, as convicções de quem integra esse entorno, o contexto em si próprio.

Não existindo seguramente uma resposta única verdadeira e universal, pois cada empreendedor e respectivo processo empreendedor estão relacionados com diferentes ambientes que os rodeiam bem como com sujeitos a variáveis específicas, a investigação na área produziu alguns modelos que têm sido mais utilizados; falamos, pois, de unicidade, de especificidade e, também, de diversidade. Muitos têm sido os autores que apresentam visões e perspectivas diferentes sobre o modelo de processo empreendedor; iremos aqui destacar aquelas com as quais nos revemos de uma forma mais próxima. O modelo de processo empreendedor de Timmons (1990) identifica claramente três elementos centrais todos eles relevantes e fundamentais para que o processo se concretize com sucesso:

- o empreendedor;
- a oportunidade e
- os recursos;

elementos estes que integram vários outros modelos; por seu lado, Hisrich & Peters (2002) apontam para quatro elementos

- a identificação e avaliação de oportunidades;
- o desenvolvimento do plano de negócios;
- a captação dos recursos necessários e
- a gestão da empresa criada.

Timmons (1990) apresentou, no esquema que a seguir transcrevemos, as relações estabelecidas entre os factores acima elencados, enquadrando essas relações num clima de incerteza criado a partir da alternância entre correspondências/ligações e falhas/lacunas geradas na interacção; da maior ou menor integração das três forças se gera o plano estratégico para a nova empresa.

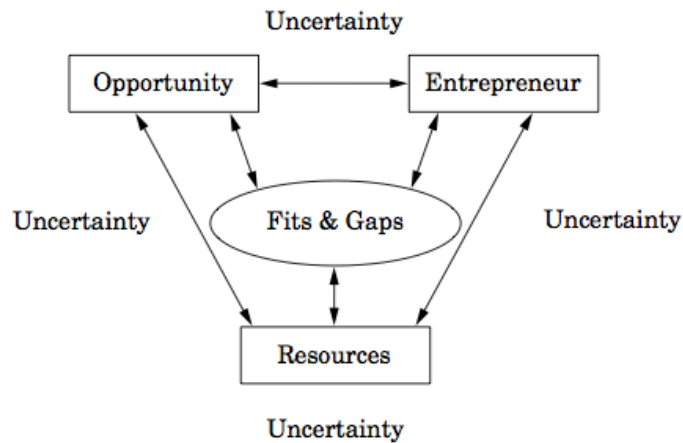


Figura 11 - As três forças decisivas do processo empreendedor (Timmons, 1990)

Por sua vez, Witmeur (2010) vê o empreendedorismo com um processo que reúne uma série de variáveis que ele perspectiva a partir do indivíduo (suas competências, suas motivações, seus anseios), do grupo (reações aos clientes, investidores e empregados) e da sociedade (políticas governamentais, condições económicas). Da relação entre os três intervenientes por ele identificados, gera-se o processo que compreende cinco fases:

- o reconhecimento da ideia/oportunidade;
- a decisão de avançar;
- a análise do projecto;
- o congregar dos recursos (equipa, financiamento, ...);
- o lançamento da acção.

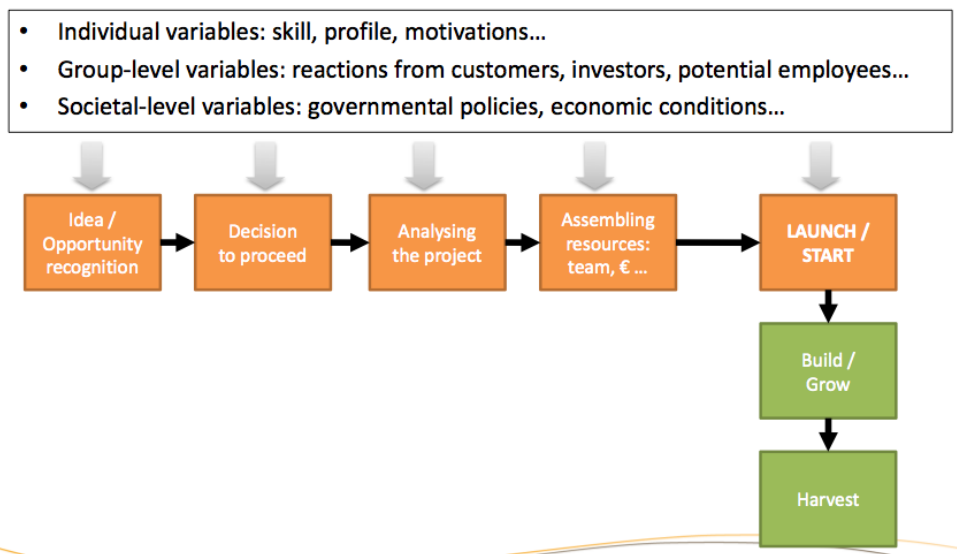


Figura 12 - O empreendedorismo visto como um processo (Witmeur, 2010)

No GEM 2010 Global Report (2011), encontramos uma perspectiva que se coaduna com as já apresentadas, mas que, no entanto, recorre a uma terminologia outra, a qual se bem que apontando para uma caminhada similar, conforme sugere a figura que a seguir transcrevemos, é constituída por três etapas, a saber:

- *a concepção* que convoca o potencial empreendedor, seus conhecimentos e competências, perante as oportunidades que se lhe deparam;
- *o nascimento* da empresa que contempla três diferentes situações (i) empreendedor noviço; (ii) empresário com menos de 35 anos de idade que se implica na criação de uma nova empresa; (iii) empresário com mais de 35 anos de idade com empresa estabelecida;
- *a persistência* / existência e manutenção da empresa.

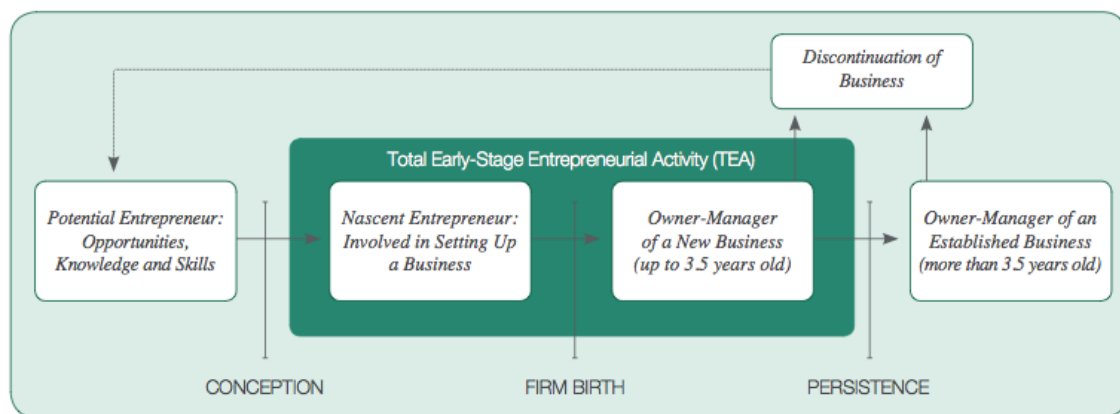


Figura 13 - As definições operacionais do processo empreendedor (GEM 2010 GR, 2011, p.13)

Na nossa óptica, e de acordo com a prática que temos desenvolvido, o modelo do processo empreendedor é sustentado pela actividade empreendedora, no seu todo, seja a criação de empresas, o lançamento de novos produtos, os serviços prestados ou ainda a expansão e internacionalização de empresas; o processo é, quanto a nós, constituído por cinco fases:

- a cultura empreendedora (ambiência propiciadora);
- a ideia/oportunidade;
- o projecto (plano de negócios);
- os recursos;
- o *startup*.

Enfatizamos, das definições do GEM 2010 Global Report (2011), a fase denominada *persistência*, a qual por nós é perspectivada como um contínuo evoluir e aprimoramento

que assenta numa avaliação/regulação continuada, sustentada pela reflexividade de quem a empreende, reflexividade essa que promove um *continuum questionamento da praxis* pela teoria. Daí que visualizemos este processo, como um processo em espiral que não tem fim num *feedforward* sempre aceso – *prospectiva de aprimoramento e expansão* – e se vai retro alimentando num *feedback* ininterrupto – *retrospectiva reguladora*.



Figura 14 - O processo empreendedor numa dinâmica em espiral

3.2.1 A cultura empreendedora

Acreditando, como tivemos oportunidade de comentar, que todos podem ser empreendedores, consideramos crucial esta primeira fase do processo empreendedor – a *cultura empreendedora*. É necessário, pois, criar condições para desenvolver competências empreendedoras. Uma percentagem pequena da população nascerá certamente com mais aptidão para o empreendedorismo, mas uma percentagem muito maior poderá desenvolver competências empreendedoras através da educação, da formação e mesmo da experiência profissional e, ainda, do relacionamento próximo com outros empreendedores (tutoria) bem como no envolvimento num ambiente empreendedor; assim se vai construindo a cultura empreendedora.

Importa agora perceber o que entendemos como cultura. A cultura é definida por Schein (1985) como: “O conjunto de assunções implícitas partilhadas e tomadas como verdadeiras que um grupo possui e que determina o modo como ele percebe, pensa e reage aos vários ambientes.” (Schein, 1985, p.9). A cultura tem assim, um peso enorme na propensão para o empreendedorismo. Schneider & Barsoux (2003) apresentam o modelo das esferas culturais, o qual demonstra as influências que a organização recebe das diferentes esferas – a nacional; a funcional; a regional, a da indústria; a profissional assim como a da empresa.

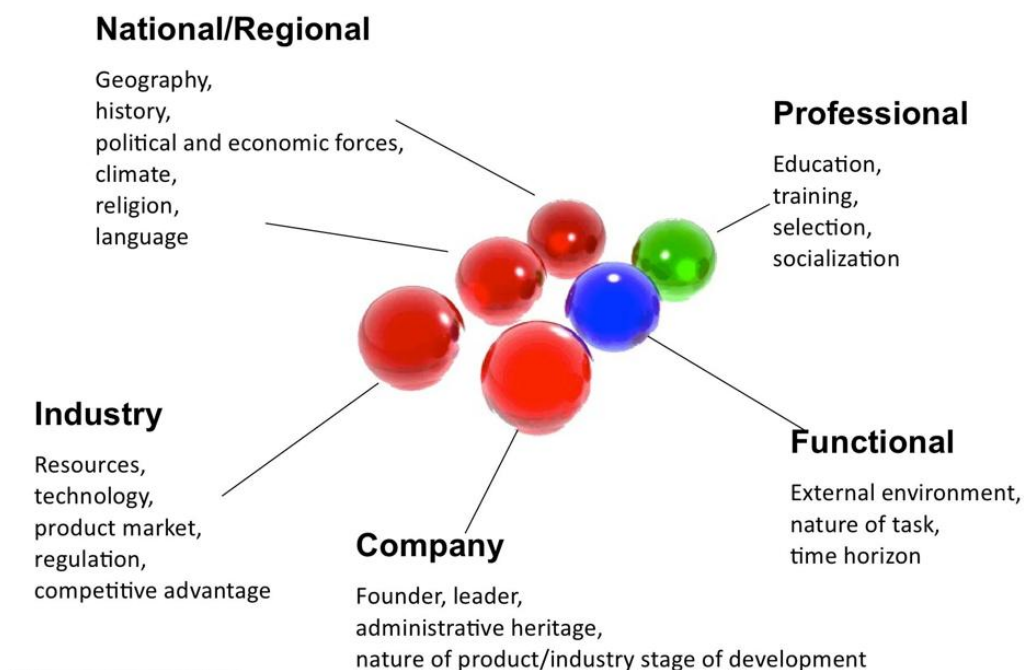


Figura 15 - Modelo das esferas culturais (Schneider & Barsoux, 2003)

No caso de Portugal, o povo português é avesso ao risco, o que significa que a atitude empreendedora, não é uma característica inata, mas que tem que ser cultivada e desenvolvida. Podemos sobre este assunto ainda invocar The Global Entrepreneurship Monitor 2004 Portugal Executive Report (2004), nomeadamente numa das razões apontadas para que Portugal tenha uma baixa TAE: predominância de uma atitude avessa ao risco, transmitida entre gerações e de geração em geração.

Um outro trabalho de investigação, neste caso pelo enfoque dado por Hofstede (2003), que incidiu sobre uma amostra de 70 países, repartidos pelos 5 continentes e englobou cerca de 11.6000 pessoas, mostra-nos que pessoas de outros países, de outras gerações, classes sociais, profissões ou organizações pensam e agem frequentemente de modo diferente. Para Hofstede (1980), essa diferença de atitudes e comportamentos deve-se à cultura. O estudo baseia-se em 4 dimensões que avaliam valores e crenças: distância do poder, tendência para o colectivismo ou individualismo, tendência para a masculinidade ou feminilidade e controlo da incerteza.

| País | Distância ao poder | Individualismo | Masculinidade | Aversão à incerteza |
|----------------|--------------------|----------------|---------------|---------------------|
| Alemanha | B | A | A | B |
| Brasil | A | A | M | M |
| China | A | B | M | M |
| Estados Unidos | B | A | A | B |
| Japão | A | M | A | A |
| Portugal | A | B | B | A |

Tabela 4 - Culturas nacionais (Hofstede, 1980)

Como podemos verificar na tabela apresentada, Portugal apresenta as seguintes características em relação às dimensões em estudo:

- *Distância do poder* – aceitação pela sociedade da distribuição desigual do poder;
- *Aversão à incerteza* – falta de tolerância à incerteza e ambiguidade;
- *Individualismo* – crença de que o individuo deve tomar conta de si próprio e ser emocionalmente independente de grupos e organizações;

- *Masculinidade* – prevalência dos valores “masculinos” (razão, firmeza, coisas, dinheiro,...) sobre os valores “femininos” (emoção, protecção, pessoas, qualidade de vida,...).

Podemos constatar pelas caracterizações apresentadas, que Portugal apresenta valores e crenças contrárias a uma *cultura empreendedora*.

| Distância ao Poder | Baixa | Alta |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Chefe ideal | Democrata, Leal | Autocrata, paternalista |
| Regras | Iguais para todos | Diferentes (conforme o estatuto) |
| Nota de encomenda | Mal vistos, indesejados | Muito importantes, Desejados |
| Remoção do cliente | Inferior espera ser consultado | Inferior espera ordem Do superior |

Tabela 5 - Distância ao Poder na Cultura Empreendedora (Hofstede, 1980)

A educação em Empreendedorismo tem aqui uma importância fundamental; um estudo recente da Babson College, divulgado em *News and Events – Can Entrepreneurship be taught?* (Lange, J., Marram, E., Bygrave, W., Jawahar, A. S. & Yong, W., 2011) reforça essa premissa. O trabalho realizado teve por eixo norteador a questão “Does an Entrepreneurship Education Have Lasting Value?” e consistiu em “A Study of Careers of 3,755 Alumni”; os alunos envolvidos formaram-se entre 1985 e 2009. O alvo deste estudo foi confirmar/infirmar a influência que a educação de empreendedorismo tem sobre a intenção de abrir o próprio negócio. Entre várias outras conclusões, foi possível chegar aos seguintes resultados:

- There is overwhelming evidence that taking two or more core entrepreneurship elective courses positively influenced the intention to become an entrepreneur and becoming an actual entrepreneur both at the time of graduation and long afterward.
- Writing a student business plan also had a significant influence, but it is not as strong as taking two or more core courses.
- We found no significant effect due to having parents who were entrepreneurs.
- Males were more likely than females to intend to become entrepreneurs and actually to become entrepreneurs.

- There was no difference between undergraduates and MBAs in intentions to become entrepreneurs and actually becoming entrepreneurs either when they were students, at graduation, or later when they were alumni.

A investigação deixa ainda mais algumas pistas para futuras reflexões, nomeadamente a relação entre o aumento da desmotivação no trabalho, e o aumento na vontade de empreender e começar o seu próprio negócio. Eventualmente se a questão tivesse sido colocada a desempregados, a duração do desemprego levaria igualmente a uma relação de causa-efeito. Os autores do estudo sugerem que, agora, com os resultados desta investigação, existe evidência empírica sobre a necessidade de promover uma educação em empreendedorismo.

Parece-nos assim clara a necessidade de uma aposta objectiva e consistente em projectos integrados de promoção do empreendedorismo é algo aceite consensualmente, é necessário desenhar e implementar projectos que contribuam eficazmente para a promoção do empreendedorismo, na empresa; acreditamos que o devemos fazer nas escolas desde o ensino básico (1º, 2º, 3º ciclos), no ensino secundário e ainda no ensino superior e devemos ainda fazê-lo através de projectos de índole social permitindo aos mais desfavorecidos ter acesso a oportunidades de criação do seu próprio emprego de forma isolada ou trabalhando com grupos específicos ou localizações geográficas previamente definidas.

3.2.2 *Ideia - oportunidade*

A ideia é fundamental, a criatividade é essencial. No entanto, é preciso partir da criatividade para a inovação; o binómio criatividade-inovação é determinante. Temos de garantir que a ideia é uma oportunidade, isto é, que o produto ou serviço que criamos é uma resposta a uma necessidade do mercado. Só assim podemos garantir o sucesso. A fronteira entre a ideia e a oportunidade é a fronteira entre a criatividade e inovação; o que as separa é o facto de ser uma resposta a uma lacuna, uma necessidade dos consumidores ou não, isto é, o reconhecer ou não da existência de espaço, no mercado, para a ideia. Quando falamos de inovação não nos referimos apenas à inovação radical, isto é, a algo absolutamente novo; referimo-nos, igualmente, à inovação que pode ser apenas a melhoria de algo já existente – a reformulação criativa de algo já existente. Lembramos, ainda, que a inovação pode acontecer quer ao nível da concepção do produto e/ou serviço, quer na gestão da empresa, no marketing, na distribuição, isto é, em qualquer área.

Valente (Jul-Set 2008), num artigo em que problematiza a gestão da criatividade, ao rematar a sua explanação, disponibiliza como indicadores para a inovação e desenvolvimento de um projecto criativo, um conjunto de procedimentos a seguir:

- Análise do mercado – mudanças internas e externas (olhar para dentro e fora da área ou da empresa em busca de inovações).
- Promoção da dinâmica de criação e aprendizagem (fomentar a capacidade criativa dos seus colaboradores e de novas aprendizagens).
- Ideias criativas – criatividade e inovação (gerar novas ideias, capacidades analíticas ou visão de mercado para avaliar a viabilidade de uma inovação e a capacidade de implementar uma inovação).
- Trabalho em equipa – *brainstorming* (diversidade de competências que em conjunto vão enriquecer o processo de inovação).
- Planeamento do projecto (gestão e planeamento de todas as fases do projecto).
- Avaliação da sustentabilidade (avaliar os indicadores que devem ser tangíveis e mensuráveis).
- Execução e controlo do projecto (desenvolvimento e controlo dos recursos e processos).
- Comunicação no projecto (comunicar o projecto interna e externamente de forma simples, leve e funcional sem duplicação de informação).
- Implementação do projecto (cumprimento dos objectivos e lançamento no mercado).

(Valente, 2008, p.28)

Interessante se torna notar, nesta proposta, uma caminhada que, apontando para a criação de projectos e para a inovação, se apoia num roteiro realista que parte de uma análise do contexto a nível interno e externo; assenta numa predisposição para a aprendizagem e, portanto, para a (re)criação de conhecimentos pertinentes adequados a uma situação concreta; sustenta-se no trabalho em equipa e procura convocar e implicar competências potenciadoras da inovação.

Corroboramos estas ideias, retomando o que antes afirmáramos; a criatividade e inovação são fundamentais. O sucesso de uma organização depende em grande parte, da capacidade das organizações terem colaboradores, criativos capazes de gerar ideias e de, pela inovação, as transformarem em novos produtos e/ou serviços; daí que no roteiro que convocámos acima, se encontre também o trabalho em equipa. A criatividade e inovação são a chave que permite às organizações diferenciarem-se e criarem mais-valias para os seus clientes, sedimentando assim a sua posição e vantagem competitiva. Contudo, importa, como Valente (Jul-Set 2008) aponta, planear todas as fases do projecto e identificar os indicadores da sua sustentabilidade; a precaução é, na nossa óptica, a par do risco, algo que nunca deve falhar – arriscar sim, mas ciente, dos passos a dar.

Outro aspecto evidenciado é o da comunicação entre os elementos da equipa e no momento oportuno, entre estes e os interlocutores que serão de alguma forma implicados no ou pelo projecto. Há, pois, que trabalhar a ideia em função da(s) oportunidade(s), a(s) qual(is) tem/têm de ser avaliada(s), trabalhada(s), tornada(s) consubstancial(s). Só então poderá o projecto ser implementado. Rematamos, afirmando a propósito que a preparação de um projecto, mais do que simples imaginação, é um processo concreto que visa tornar as ideias em realidade e que requer uma acção e a implementação das ideias.

Acreditamos que a criatividade e inovação, à semelhança do empreendedorismo, pode ser estimulada e ensinada; convoca estudos e técnicas que permitam desenvolver estas competências, as quais levam ao envolvimento da análise, da geração de ideias e da avaliação crítica – todo o processo balança entre a imaginação e a análise. É, pois, quanto a nós, essencial no processo criativo a geração de ideias; para além da técnica do *brainstorming* já acima referida, várias outras podem ser utilizadas e das quais destacamos: *scamper*; mapa mental; pensamento lateral; lista de produtos.

Mais uma vez, invocamos Drucker (1997), pois a sua visão sobre os processos das/nas empresas, ao defender que eles podem ser sempre melhorados com vista a alcançar, o que chama de fontes de oportunidades inovadoras, é para nós determinante. Nas suas palavras:

A inovação é a ferramenta específica dos empreendedores, o meio pela qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negocio diferente ou um serviço diferente. É possível apresenta-la sob a forma de disciplina, apreendê-la e praticá-la. (Drucker, 1997, p.35)

Recuperamos, agora o *processo Walt Disney* – um processo que, além da geração de ideias e da criatividade, tem como objectivo a sua aplicação prática e a inovação. A capacidade de Walt Disney para transformar criatividade em inovação e posteriormente em sucessos comerciais é amplamente reconhecida. É mesmo considerado um génio no campo do entretenimento. De certa forma o meio escolhido por Walt Disney para comunicar, para o entretenimento, seja em forma de filmes, de espectáculos ao vivo ou em parques de diversão, caracteriza o processo fundamental desse génio – a capacidade de assumir algo, que existe apenas na imaginação, e transformá-lo em realizações concretas que influenciam directamente a vida de outros de uma forma positiva. Ele revelava uma estratégia de processo criativo que explora como ordenar e usar as habilidades mentais de sonhar, analisar criticamente e concretizar (Diltz, 1995).

Dilts (1995), um dos pioneiros da Programação Neuro-Linguística (NLP), estudou o processo criativo de Walt Disney, revelando sua habilidade especial de compreender, sintetizar e simplificar princípios muito básicos, mas ao mesmo tempo muito sofisticados. Revela uma estratégia de pensamento criativo que explora como ordenar e usar as habilidades mentais de sonhar, analisar criticamente e concretizar seus planos. Dilts (1995) refere que um dos colaboradores de Walt Disney afirmava: “Havia na realidade três diferentes Walts: o sonhador, o realista e o desmancha-prazeres.”. Efectivamente,

- o sonhador – o visionário que sonhou com temas de filmes e projectos comerciais;
- o realista – o produtor pragmático, que fez as coisas acontecerem;
- o crítico – o avaliador que refinava o que sonhador e o realista produziam.

Não serão, de facto, estes os ‘estados’ necessários para que a dialéctica ideia/oportunidade possa resultar? Com base num percurso que passa pela ideia (do sonhador), pela análise ponderada do contexto (do realista), pela assunção de uma postura de questionamento fundamento (do crítico), estaremos certamente prontos a percorrer um processo de criatividade e inovação.

Concluimos a problematização deste ponto, convocando uma passagem do GEM 2010GR (2011), que integra a sistematização intitulada *The Recession and the Impact on Perceived Business Opportunities*

By contrast, in innovation-driven countries, where much has changed, a significant minority of entrepreneurs see opportunity where others see danger. These individuals tended to be younger and better educated, and generally had higher aspiration levels in terms of job expectation and innovation (GEM, 2011, p.57).

Reconhecemos que a oportunidade pode emergir de situações de risco; este opera como um estimulador e constitui-se num desafio.

3.2.3 *Projecto*

Na fase do projecto ou plano de negócios, impõe-se planificar a criação, a sustentabilidade e o crescimento da empresa/projecto. O plano de negócios tem como base o planeamento estratégico que é o processo que conduz à definição dos objectivos da organização e das estratégias para os alcançar. É uma ferramenta de apoio à gestão, com vista ao desenvolvimento futuro da organização, especificando as grandes orientações que permitem às empresas construir, modificar, melhorar ou fortalecer a sua posição face à concorrência, de forma sustentada. Para isso, deve ser elaborado um plano de negócios, o planeamento da empresa, que tem como principais objectivos:

- testar a viabilidade de um conceito de negócio;
- orientar o desenvolvimento das operações e estratégia;
- atrair recursos financeiros;
- transmitir credibilidade;
- desenvolver a equipa de gestão.

O seu público-alvo é:

- a nível interno: a equipa de gestão e restantes colaboradores;
- a nível externo: potenciais investidores, parceiros e outros *stakeholders*.

Podendo concluir que o projecto é viável, o promotor deve seguir para o passo seguinte; não o sendo, os promotores não devem desistir, mas sim partir para outro projecto, ou retomar o mesmo quando estiverem reunidas as condições necessárias.

Concluindo, o plano de negócios é uma ferramenta de gestão fundamental; é uma ferramenta dinâmica, um guia que deve ser actualizado constantemente, pois tanto o ambiente interno como externo de uma empresa está constantemente a alterar, principalmente na sociedade actual em que vivemos. O plano de negócios tem inúmeras vantagens para a gestão de uma empresa; permite avaliar a viabilidade do projecto, planificar, acompanhar, monitorizar e rectificar; permite, ainda, atrair recursos financeiros bem como transmitir credibilidade. O processo de elaboração do plano de negócios é, por isso mesmo, fundamental. São várias as estruturas disponíveis para a elaboração de planos de negócios, apresentamos apenas uma das possíveis.

- sumário executivo;
- apresentação da empresa;
- produtos/serviços;
- análise da empresa;
- análise do meio envolvente;
- análise do mercado;
- estratégia da empresa;
- plano de marketing;
- plano de organização de recursos humanos;
- plano produtivo/operações;
- plano económico-financeiro;
- plano de implementação/calendarização;
- motivação;
- anexos.

Nesta estrutura, salientamos algo que consideramos fundamental, a motivação, tão importante como o projecto, para os potenciais sócios, colaboradores, parceiros, investidores e clientes; será o empreendedor, perceber qual a sua motivação, empenho e dedicação ao projecto. Um projecto mediano aliado a um bom empreendedor oferece certamente mais garantias que um bom projecto aliado a um empreendedor mediano.

Importa, ainda, considerar Wofford (2008), autor que salienta como fundamental “The M & N Model”, para um plano de negócios, modelo que apresentamos a seguir:

- magia (magic) – o investidor tem de visualizar e estar comprometido com o “sonho” do empreendedor; o plano de negócios tem de o convencer que a sua oportunidade de investimento não se baseia apenas em “fumos e espelhos”, mas sim numa verdadeira solução a um problema ou oportunidade existente;
- equipa de gestão (management) – “o investimento está no ‘jockey’, não no ‘cavalo’!”; esta metáfora significa que a qualidade da equipa de gestão é um dos indicadores mais importantes de um investimento,

potencialmente bem sucedido; deste modo, o plano de negócios tem de convencer o potencial investidor que a equipa de gestão (directores executivos/principais gestores) está apaixonada, preparada e que será capaz de implementar a estratégia delineada;

- mercado (market) – nenhum negócio subsiste sem clientes; nesse sentido, a pesquisa apropriada e a compreensão e selecção de uma indústria, mercado e clientes-alvo são importantes para o potencial sucesso de uma empresa; o plano de negócios tem, assim, a tarefa de convencer o investidor de que o mercado alvo é grande ou está a crescer, e que existe um plano sólido para conquistar e manter uma quota de mercado significativa;
- dinheiro (money) – é sobre ele, ou mais propriamente sobre a viabilidade do negócio, que o investidor toma a decisão de investimento; sendo assim, o plano de negócios tem de o convencer que a estratégia financeira adoptada se baseia em suposições sólidas e comprovadas, que o preço da empresa está correcto e que existirá um retorno sobre Investimento significativo;
- rede (network) – o estabelecer de laços, de relações que permitem fortalecer as investidas com que se avança; a abertura à construção de redes que reforçam os laços e os tornam passíveis de aberturas a novas iniciativas, a novas aventuras. Os conhecimentos são consolidados, recriados e aprofundados, conduzindo ao desenvolvimento de competências que potenciam o empreendedorismo.

Estes são, segundo o autor convocado (Wofford, 2008), os elementos chave para a acção efectiva e eficaz a desenvolver pelo investidor. O empreendedorismo delineia-se deste modo como uma aventura, uma criação estratégica e a consequente implementação que dará lugar ao *startup* do negócio.

3.2.4 Recursos

Mesmo que esteja garantida a cultura empreendedora, e uma ideia que corresponda a uma oportunidade e o plano de negócios já elaborado, não está ainda garantida a criação de uma empresa. Faltará ainda reunir os recursos necessários – recursos humanos, materiais e financeiros. O promotor pode realizar o investimento com recurso a capitais próprios ou ainda recorrer a terceiros. Em termo de capitais próprios, referimo-nos

- ao capital social (incluindo os aumentos de capital);
- às prestações suplementares de capital;
- ao auto-financiamento (retenção de lucros, amortizações e provisões).

No que concerne os capitais alheios, consideramos:

- o crédito de fornecedores e do estado;
- os empréstimos bancários e os obrigacionistas;
- os empréstimos de sócios;
- a locação financeira;
- os capitais de risco e *Business Angels*;
- os 3 F's (*family, friends and fools*) e o microcrédito;
- os sistemas de incentivos.

Na figura em baixo, pretendemos estabelecer a relação entre o investimento e risco inerente, a etapa em desenvolvimento em que a empresa se encontra e os potenciais investidores, desde o surgimento da ideia, ao arranque da empresa, ao seu crescimento, até ao momento em que a sua expansão se torna um facto real. Podemos constatar uma relação entre o risco e o estágio de desenvolvimento da empresa, isto é, temos um risco maior na fase inicial em que o que existe é apenas uma ideia, risco este que vai diminuindo ao longo do amadurecimento da empresa. É de realçar o momento em que, dada a sua natureza, os investidores se delineiam no horizonte; registamos o facto de a banca comercial só aparecer após se dar o início do crescimento da empresa. Ainda pouco difundido em Portugal, a figura dos *Business angels* e da Capital de risco é fundamental para a promoção de novas empresas de carácter inovador, financiando empresas ainda na fase da ideia e do seu arranque, sendo alias a única alternativa ao capital do

empreendedor da família e dos amigos. Apresentamos ainda de forma resumida a descrição destas figuras; *Business angels*, são investidores privados com disponibilidade de capital e que têm normalmente experiência na criação e gestão de empresas, bem como uma rede de contactos que permite alavancar comercialmente os projectos em que investem, participam normalmente na gestão da empresa. As sociedades de capital de risco são sociedades de investimento cujo objectivo é investir em empresas com forte potencial de crescimento, normalmente exigem taxas de rentabilidade elevadas, assumindo na maior parte dos casos uma posição minoritária nas empresas.

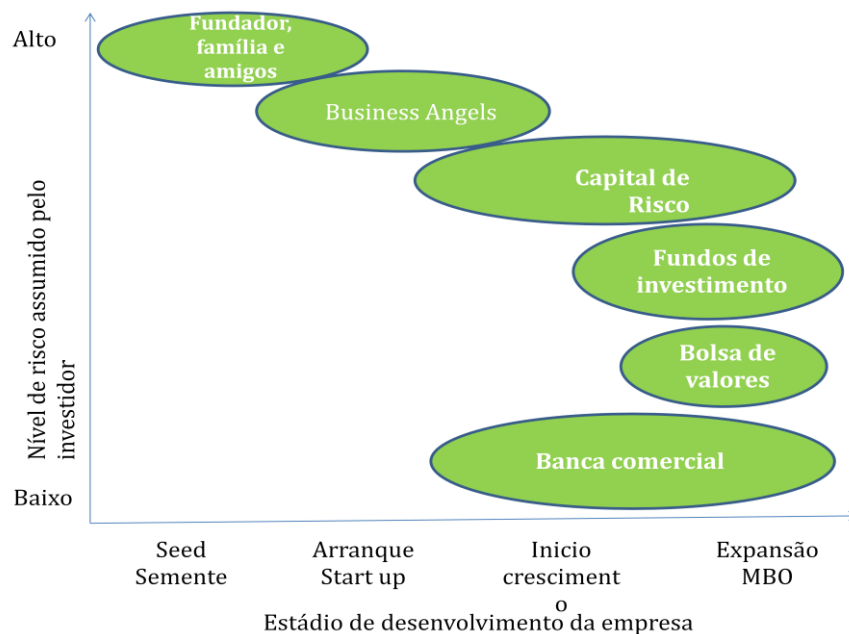


Figura 16 - Relação investimento /desenvolvimento da empresa (Osnabrugge, 1998)

Por muito boa que seja a ideia, mesmo que a oportunidade pareça a ideal, o sucesso só poderá ser alcançado se a acção for desenvolvida por uma equipa com competências fortes e apropriadas à situação criada. A equipa é um elemento-chave na prossecução da acção; cabe ao empreendedor reunir pessoas

- com experiência relevante na área em que vai actuar;
- profundamente motivadas, determinadas e persistentes;
- resistentes e tolerantes ao risco e à incerteza, resilientes;
- criativas e inovadoras;

- focalizadas no trabalho de equipa e de liderança;
- com capacidade de adaptação;
- com competências comunicativas.

Entendemos que a dinâmica implantada na equipa é determinante para o sucesso; todavia, a produção no âmbito da teoria parece ter descurado, um pouco, esta dinâmica que, na nossa óptica se constitui num factor de (in)sucesso na organização empreendedora. Salientamos o contributo de Lumpkin & Dess (1996), estudiosos que identificaram cinco dimensões para caracterizar a orientação empreendedora de uma organização, as quais, na nossa óptica, sintetizam de forma sistemática o que se espera dos elementos que integram a equipa; são elas a autonomia, a inovação, a propensão para o risco, a pró-actividade e a agressividade competitiva. Focalizando o conceito de cada uma destas dimensões, diremos que a orientação empreendedora de uma organização deve procurar apostar em actores organizacionais

- capazes de actuar de forma autónoma e auto-orientada na exploração das oportunidades com que se forem deparando;
- pré-disponíveis a experimentar e desencadear processos criativos, eles próprios passíveis de serem utilizados na exploração de novas oportunidades;
- pré-disponíveis à aventura do desconhecido;
- capazes de actuar por antecipação, prevendo problemas e/ou necessidade de mudança;
- propensos a desafios quer a nível interno, quer externo.

Rematamos, dizendo que um bom empreendedor sem uma boa equipa não se basta a si próprio e sem os materiais ou equipamentos necessários também não.

3.2.5 *Start-up*

Estando ultrapassadas as fases anteriores pode ser criada a empresa, ou ser iniciado o projecto dentro da organização, para a qual trabalhavam os promotores e, com paixão e dedicação, garantir que a mesma seja uma mais-valia para o seu público-alvo. O processo empreendedor está em curso. A seguir virá a expansão.

Constituir empresas, até há uns anos atrás em Portugal, era um processo verdadeiramente doloroso e moroso que desmotivava qualquer empreendedor. Felizmente Portugal evoluiu muito nos últimos anos devido à evolução tecnológica e à modernização da administração pública. Hoje em dia, é possível constituir uma sociedade unipessoal por quotas, uma sociedade por quotas ou uma sociedade anónima em menos de uma hora, podendo até mesmo ser constituída uma empresa online, sendo por isso, um exemplo europeu no processo de constituição de empresas.

Para confirmar a importância que tem vindo a ser dada à constituição de empresas, isto é ao *stratup*, transcrevemos do trabalho de Kane (July 2010) – The Importance of Startups in Job Creation and Job Destruction, as seguintes palavras: “A relatively new dataset from the U.S. government called Business Dynamic Statistics [BDS] confirms that startups aren’t everything when it comes to Job growth. They’re the only thing”. Importa, portanto, tomar consciência do facto de que a constituição de empresas é um acto que tem de ser pensado e preparado.

Está reconhecida a importância da educação para o empreendedorismo; também no que concerne a constituição de empresas, a formação é primordial e imprescindível. Como podemos ler no Relatório do World Economic Forum (Abril 2009):

Opportunity-based entrepreneurship, access to information and a broad market orientation in the start-up phase distinguish entrepreneurs of future high-growth firms from low-growth firms. All over the world, numerous innovative new enterprises have recognized the entrepreneurial opportunity and achieved a profitable high growth. The economic and social benefits of young growing enterprises have been repeatedly demonstrated by research, especially with regard to employment, stimulation of innovations, industrial dynamics and regional development. (World Economic Forum, 2009, p.44)

Para além da formação, há que pensar na constituição legal das empresas. Em Portugal, os promotores de empresas têm de cumprir algumas formalidades; elas são apresentadas, de seguida, de forma genérica e resumida.

- A escolha do tipo de empresa a constituir (a forma jurídica)

Este é, quanto a nós, um passo fundamental, que irá influenciar toda a evolução da empresa; os tipos de sociedades mais comuns em Portugal são: sociedade unipessoal por quotas e sociedade por quotas. Avançar sozinho permite maior independência e poder de decisão, mas eventualmente avançar com sócios permitirá uma maior capacidade financeira e complementaridade de *know how* e mesmo *know who* (o tão importante *networking*), deve, todavia, ser um processo transparente que vise definir claramente as obrigações e direitos de cada um e ainda o processo de entrada e de saída na sociedade.

- A escolha do nome da empresa (firma)

A selecção pode ser feita a partir da listagem de firmas pré-aprovadas à sua disposição em qualquer balcão de atendimento da “Empresa na Hora”; em alternativa, poderá ser proposto, para o qual deverá ser solicitada aprovação junto do Registo Nacional das Pessoas Colectivas [RNPC].

- A constituição da empresa

É um acto a realizar junto de um dos balcões de atendimento da “Empresa na Hora”; devem estar presentes todos os empreendedores, futuros sócios e ser acompanhados da documentação necessária.

- O pacto da sociedade

No balcão será assinado o pacto de sociedade na hora, desde que seja utilizado um dos modelos disponíveis e pré-aprovados para o efeito; será igualmente efectuado o registo comercial e receber-se-á de imediato: a) uma certidão do pacto social; b) o código de acesso à certidão permanente do registo comercial; c) o código de acesso ao cartão electrónico da empresa; d) o número de segurança social da empresa. O cartão da empresa em suporte físico é posteriormente enviado para a sede da empresa.

- O Técnico Oficial de Contas [TOC]

Pode ser nominalmente indicado um técnico na altura ou, então, ser escolhido da Bolsa de TOC disponível; em alternativa, no prazo máximo de 15 dias após a constituição da empresa poderá ser entregue, num serviço de Finanças, a declaração de início de actividade devidamente preenchida e assinada pelo TOC.

- Capital Social

O depósito do capital social deve ocorrer no prazo máximo de 5 dias após a constituição da empresa.

Uma vez cumpridas estas formalidades acima elencadas, o processo empreendedor está em pleno curso; a seguir virá a expansão.

3.2.6 O marketing e o processo empreendedor

Destacamos ainda no processo empreendedor, o papel do marketing. O marketing tal como o empreendedorismo está presente em qualquer empresa (ou deveria estar, porque infelizmente em muitos casos o marketing ainda é claramente negligenciado), não apenas nas grandes empresas, mas também nas micro e nas PME. Drucker ia mais longe e afirmava que o objectivo de qualquer empresa é estar no mercado, é ter clientes e que, por isso, as empresas têm apenas duas funções básicas, o marketing e a inovação, todas as outras representam custos e, por isso mesmo, o marketing deve estar presente em todos os departamentos da empresa. A verdade é que o marketing e a comunicação são fundamentais. Podemos ser os melhores do mundo no que fazemos, no entanto, se não o comunicarmos ou se o comunicarmos mal, ninguém vem ter connosco, não vamos vender nem vamos garantir a sustentabilidade e crescimento da empresa. Questionamo-nos:

E o marketing e empreendedorismo juntos?

Qual a possível relação?

Que valor pode gerar essa relação?

O marketing está intimamente ligado a todas as fases do processo empreendedor, as orientações e a perspectiva do marketing são, sem dúvida, uma mais-valia para um empreendedor ou uma empresa e, portanto, percorrem as várias fases do processo empreendedor. Entendemos o processo empreendedor como um modelo que se constitui como a base de sustento de toda a actividade empreendedora, seja na criação de empresas, lançamento de novos produtos ou serviços ou ainda a expansão e internacionalização de empresas, processo esse, perspectivado ciclicamente como referimos, e constituído por cinco fases: cultura empreendedora; ideia-oportunidade; projecto; recursos; *startup*.

A ideia (criatividade) é fundamental; a oportunidade (inovação) é, no entanto, essencial, só ela garante a razão de existir de qualquer empresa. O marketing tem um papel fundamental nesta fase pois é a ele que cabe o papel de realizar análises de mercado e avaliar se as ideias são realmente oportunidades. Pode acontecer as ideias não serem realmente oportunidades, o que é natural, mas isso não deve ser desmotivador para o(s) empreendedor(es), pois faz parte do processo. Apenas uma pequena percentagem de

ideias se revelam verdadeiras oportunidades e é preciso continuar a trabalhar e seguir em frente.

Na fase do projecto (plano de negócios), o marketing tem igualmente um papel preponderante. Os planos de negócios integram normalmente um conteúdo dedicado ao marketing; todavia, o marketing vai mais longe e está integrado na restante estrutura do documento, nomeadamente na sua base, a análise estratégica que irá determinar a evolução de toda a planificação do projecto. Um empreendedor ou empresa, constituída para garantir a implementação do seu projecto, necessita angariar ou munir-se dos recursos necessários, que podem ser humanos, materiais e financeiros. O marketing tem aqui novamente um papel fundamental, apenas uma eficaz e eficiente estratégia de marketing, reforçada por uma comunicação personalizada, destinada a um público-alvo específico – Banca, *Business Angels*, Capital de risco, potenciais sócios ou colaboradores –, permitirá passar a mensagem e garantir o sucesso na angariação de recursos.

Por último, na fase de *startup*, o marketing é um factor crítico de sucesso; a empresa já existe e agora precisa de vender e aqui apenas a correcta implementação, acompanhamento, monitorização e rectificação, quando necessário (se o ambiente externo ou interno mudar o empreendedor ou empresa não podem ficar colados ao papel), permitirão obter o sucesso desejado.

O empreendedorismo e as competências empreendedoras, nomeadamente a criatividade, a inovação, a resiliência, entre outras, são igualmente uma mais-valia para o marketing e o desempenho de qualquer empresa nesta área. O marketing tem que ser, cada vez mais, um marketing empreendedor, principalmente no ambiente dinâmico, mais competitivo e em constante mutação em que empreendedores e empresas estão envolvidos actualmente. Daí que as metodologias e as ferramentas a utilizar sejam, em alguns casos, necessariamente diferentes, mas os objectivos a atingir são os mesmos: diferenciar, criar valor e permitir o desenvolvimento e crescimento das empresas.

Devemos assim apoiar esta relação, de enorme potencial, entre o marketing e o empreendedorismo, promovendo em consequência o desenvolvimento do nosso tecido empresarial.

3.3 Promoção do empreendedorismo

A promoção do empreendedorismo não é, pois, apenas papel da universidade; a construção de um ecossistema empreendedor é responsabilidade partilhada da universidade, das empresas e do governo; em particular quando falamos de educação e formação em empreendedorismo, a relação entre universidade e empresas tem que ser muito estreita, pois às empresas cabe-lhes o papel fundamental de contribuir com a experiência prática, o aconselhamento, o conhecimento em acção, o capital social e o financiamento. Como refere Rasmussen (2006), invocando Etzkowitz:

The relation between university, industry, and government is in this model symbolized by a triple helix of evolving networks, in which the university can play an enhanced role in innovation. (...) In a knowledge-based economy, the university then becomes a key element of the innovation system both as a human capital provider and a seed-bed of new firms. (Rasmussen, 2006, p. 84)

Não nos vamos deter em pormenor, nesta investigação, no papel dos governos, se bem que concordemos plenamente com as ideias de Etzkowitz (2002) no que concerne o modelo Triple Helix, cujas consequências focaremos num dos próximos apartados.

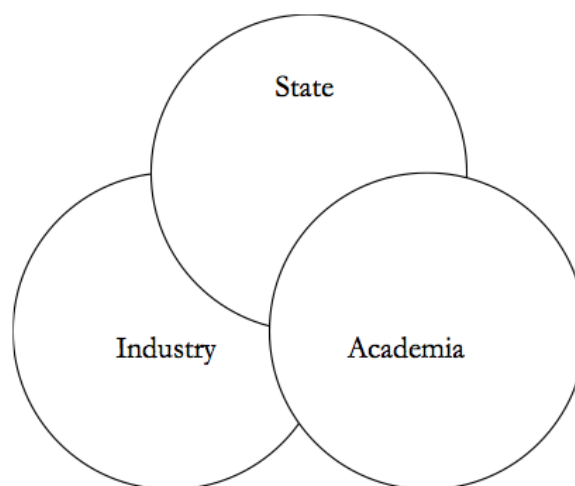


Figura 17 - Modelo Triple helix (p.4)

Tendo partido de modelos em que as esferas do governo, da indústria e da universidade não interagem, Etzkowitz chega ao modelo a triple helix, o qual implica pôr em interacção três espaços de perfis diferentes e com funções também elas diferentes. A cada

um desses espaços, ou seja, aos intervenientes em acção cabe, naturalmente, um conjunto de funções também elas de cariz diferenciado, promovidas de forma colaborativa e cooperativa. Como o autor refere (Etzkowitz, 2002)

The triple helix model of innovation, with converging institutional spheres of academia, industry and government each taking the role of the other has been read in different ways in various parts of the world. In countries where the interface is well underway, whether occurring from the bottom up, through the interactions of individuals and organizations from different institutional spheres, or top down, encouraged by policy measures, the triple helix can be recognized as an empirical phenomenon. (Etzkowitz, 2002, p.4)

É, pois, nessa interacção e da dinâmica dela resultante que a promoção do empreendedorismo emerge. Daqui podemos deduzir que o empreendedorismo é ele próprio interacção e não existe *per se*; tal como o empreendedor, forçosamente, envolve outros intervenientes e outras ideias que não as dele. Reconhecemos, portanto, que a interacção e a reflexão são elementos essenciais para a promoção do empreendedorismo, para a actividade empreendedora. No desencadear de sinergias em novos espaços, em novos intervenientes, não só a promoção do empreendedorismo acontece como cada espaço e cada interveniente envolvido, mutuamente, sairá beneficiado pelo desenvolvimento de diferentes pontos de vista sobre o meio envolvente, sentindo-se capacitado para criar novos espaços de empresariais e promover novas sinergias, políticas de apoio quer de cariz genérico quer, ainda, direccionadas a grupos ou géneros com dificuldades específicas.

Pensando a promoção do empreendedorismo a nível nacional convém estudar essa promoção, baseá-la e sustentá-la num programa que integre vários actores relacionados directa ou indirectamente com o empreendedorismo, num núcleo mais próximo, em plena articulação com os agentes educativos nos vários níveis de ensino, desde o ensino básico até ao ensino superior. Falamos de um apoio permanente de entidades ligadas à consultoria e de um apoio técnico necessário aos empreendedores; devem ainda integrar este núcleo mais próximo, as entidades que disponibilizem infra-estruturas com incubadoras e ninhos de empresas que permitam às empresas nascentes gerir estruturas de custos fixos reduzidas assim como usufruir de serviços partilhados. Por último, referimos também as entidades de financiamento de novos projectos, como a Banca, a Capital de Risco, o Business Angels e ainda as entidades gestoras dos sistemas de incentivos.

Num núcleo mais distante, mas sempre em sintonia, as actividades de investigação e desenvolvimento, actividades de promoção de *networking*, permitem aos empreendedores integrar redes de partilha de conhecimento, potenciar negócios e explorar novas oportunidades bem como incentivar parcerias. Serão ainda motivadas iniciativas de promoção de novas ideias e projectos, como concursos de ideias em entidades de ensino, municípios e mesmo a nível nacional. Por último e, como já referimos anteriormente, devem ser promovidas iniciativas de empreendedorismo social. A nossa proposta vai, então, no sentido de fazer congregar vários actores da sociedade com vista a criar as condições necessárias à promoção das referidas iniciativas; o modelo pode ser configurado pelo mapa conceptual que, de seguida, apresentamos.

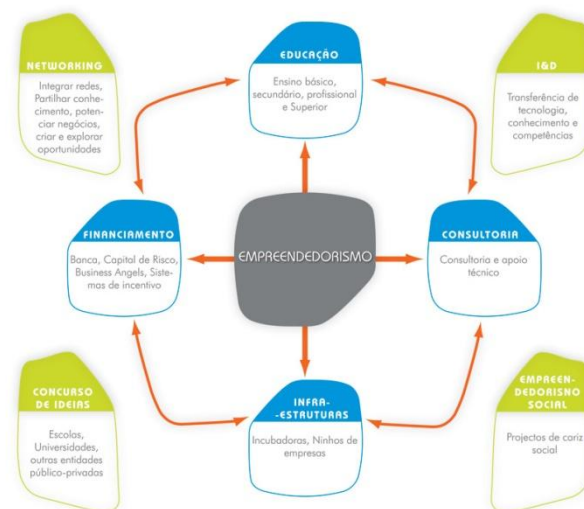


Figura 18 - Modelo integrado de promoção do empreendedorismo

Na sociedade actual a criação de valor resulta, como já houve oportunidade de referir, da inovação e da produtividade, dimensões estas que, por sua vez, resultam da aplicação pragmática do conhecimento e, consequentemente, do desenvolvimento de competências; diremos, nós, que é necessário um carácter aberto à mutação e permanente revitalização do conhecimento e, consequentemente, do ser humano, da sua forma ser, de estar com os outros, de aprender e de fazer. Haverá, então, que ter sempre presente a necessidade de não só convocar os quatro eixos da educação – *saber, saber fazer, saber ser e saber estar*, mas também de os fazer entrar em constante interacção.

Com base nestas premissas, e na consciência de que o conhecimento é a mais valia do século XXI, como já referimos, é estabelecido o objectivo estratégico fixado em 2000 na

Cimeira de Lisboa do Conselho da Europa dos quinze, para os próximos anos: fazer da União Europeia a economia baseada no conhecimento, mais competitiva e dinâmica, capaz de um crescimento sustentável, com mais e melhores empregos e mais coesão social (Lamas, 2006). Avancamos, com base nas informações disponibilizadas no Jornal Oficial da União Europeia (2009/C 119/02), no traçar de “(...) um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação”, no qual o objectivo estratégico n. 4, apresentado, está assim definido: “Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação.” Implica este objectivo o desenvolver de competências-chave transversais e sua integração nos currículos escolares e de formação, bem como nos processos de avaliação assim como o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e aprendizagem e de formação com recurso a TIC, bem como o desenvolvimento de parcerias entre os estabelecimentos de ensino e formação e as empresas, as instituições de investigação, os actores culturais e as indústrias criativas.

É neste campo que a educação e formação em empreendedorismo, o desenvolvimento de competências inerentes a esta característica, o apoio à criação de empresas e a inovação são cruciais. Como refere Drucker (1993): “Muito do que se ouve sobre empreendedorismo está errado. Não é nada de mágico; não é mistério; e não tem nada a ver com genes. É uma disciplina e como uma disciplina pode ser aprendida.”

Impõe-se, pois, reconhecer que os benefícios da educação em empreendedorismo não são apenas ao nível da vertente técnica (Gestão, Marketing, Tecnologias da Informação e Comunicação); importa que sejam equacionados, também, ao nível da vertente comportamental, nomeadamente, promovendo um conjunto de qualidades, atitudes e características empreendedoras pessoais ao mesmo tempo que são desenvolvidas as suas competências e consolidam o seu conhecimento.

A necessidade de uma aposta clara em projectos integrados de promoção do empreendedorismo é algo aceite consensualmente. Inerente a essa necessidade, uma outra emerge: desenhar e implementar projectos que contribuam eficazmente para a promoção do empreendedorismo. Acreditamos que tal deve ser feito nas escolas, já no ensino básico (1º, 2º, 3º ciclo), dando continuidade no secundário e profissional e também a nível do ensino superior.

3.3.1 *Universidade – empresas – governo*

Retomando o que ficou dito, em termos do modelo triple hélice, constatamos que a responsabilidade partilhada entre a universidade, as empresas e o governo leva à promoção do empreendedorismo, que consideramos fundamental para o desenvolvimento socioeconómico que se pretende, em particular, na sociedade em que vivemos, nos tempos que passam. Importa, pois, questionarmo-nos sobre as relações que se estabelecem entre os actores em causa, a forma como acontecem e as consequências daí resultantes.

A universidade, face aos desafios do século XXI, necessita de uma resposta empreendedora, eficaz e eficiente. Essa resposta tem que ser dada a todos os níveis e tem que ser patente em todas as relações da universidade com o seu meio ambiente. A universidade é um sistema aberto constituído por múltiplas entradas e saídas com o meio ambiente em que se insere. A universidade é um sistema social bastante complexo em consequência da sua organização (faculdades, escolas, institutos, departamentos, laboratórios), dos seus recursos humanos, nomeadamente o pessoal docente e investigador, verdadeiros trabalhadores do conhecimento e, ainda, da sua história. cremos que as suas potencialidades residem, exactamente, nesta complexidade. Importa, pois, que as suas funções sejam repensadas, renovadas, inovadas, para dar resposta aos desafios que a sociedade actual lhe lança continuamente.

Começamos, então, por tentar entender a universidade como uma organização que, pela sua inserção na sociedade, se encontra sujeita aos contextos económico, político-legal, sociocultural, tecnológico, que a integram, e daí, isto é, das interacções geradas, se estabeleçam transacções de cariz diversificado, já que nesse meio naturalmente emergem condições, levando a que uma comunidade se instale e que os intervenientes, que nela actuam, se delineiam de forma distinta – clientes, fornecedores e concorrentes. Na figura, que a seguir apresentamos, visualizamos a universidade, tal como a perspectivamos – uma organização social, integrada no meio envolvente.

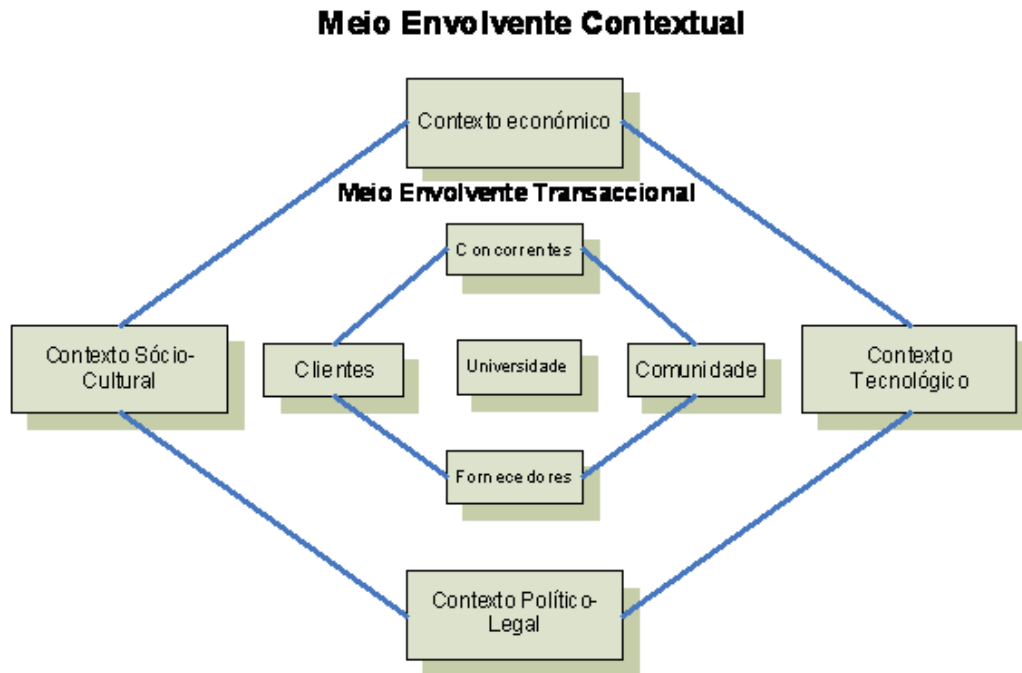


Figura 19 - A universidade como uma organização social

Segundo Rodrigues (1998):

A Universidade emerge da Sociedade. Os membros da Universidade estão inseridos em diversos grupos sociais, e, conseqüentemente, transportam para o interior da Universidade as suas perspectivas, os seus comportamentos e os seus valores, enquanto pessoas. (Rodrigues, 1998, pp. 60).

A universidade assume hoje em dia um papel de agente de desenvolvimento e de compromisso com a sociedade. O seu papel no desenvolvimento regional é inquestionável; esta é uma exigência cada vez maior da sociedade. Para cumprir esse desiderato, a universidade necessita aumentar em quantidade e qualidade as suas relações com os seus stakeholders. As mais valias geradas por esta relação são reais para a universidade e para os seus stakeholders, esta é uma relação crucial e não duvidamos que é assim que ela tem que ser pensada. Para Touriñán (2004) a relação entre investigação e comunidade universitária é vital para o sistema ciência-tecnologia-sociedade e, em simultâneo, é mediatizadora do desenvolvimento tecnológico.

Esta relação, entre a universidade e os seus stakeholders, tem que ser gerida com destreza e tem que lhe ser dada a importância que ela realmente tem. Defendemos que este é um dos elementos fulcrais a ser considerado na planificação estratégica das universidades. Para Rodrigues (1998), “A Universidade só será competitiva se desenvolver mecanismos

de ligação permanente à sociedade que lhe permitam o exercício de modalidades vivas de modernização permanente.” (Rodrigues, 1998, p. 60).

Esta nova realidade obriga a uma transformação do papel da universidade; ela procura agora activamente a ligação à sociedade em geral; as funções da universidade multiplicam-se, e levantam mais um polémico debate. Levanta-se, então, uma questão:

Estas funções emergentes poderão pôr em causa as funções tradicionais da universidade – as de ensino e investigação?

Não nos parece. O que acontece, em suma, é o aparecimento de mais uma função central e igualmente importante da universidade, a ligação da universidade ao seu meio envolvente, melhor ainda a extensão universitária. A universidade deve assim, hoje em dia, ser pensada no âmbito deste novo conceito. A resposta da universidade aos novos desafios deve ser efectuada com base numa planificação estratégica centrada nas suas funções principais: ensino; investigação; e extensão universitária.

Por outro lado e apontando, agora, para a figura tradicional da universidade, neste contexto inovador resultante da acção das empresas, não podemos deixar de reconhecer que uma estreita ligação da universidade com outros actores, directamente implicados na sociedade e nela activos, tem-se assumido como um motor de desenvolvimento regional, tanto no campo económico pelo dinamismo, que a sua acção origina, como no campo social e cultural e ainda no campo tecnológico e inovativo. A universidade, como sistema dinâmico que é, está em permanente criação de ideias e teorias e que através delas percebe e entende a sociedade influenciando-a permanentemente com os seus resultados e deixando-se influenciar pelas praxis que nela se desenvolve, praxis essa geradora, também ela, de inovações. Este entendimento da sociedade faz com que a universidade actue, mesmo que indeliberadamente, como um motor da sociedade (Rodrigues, 1998).

Em contrapartida, no que respeita às actividades de extensão universitária mais relacionadas com o ensino, à universidade cabe, como acima se referiu, estar aberta ao meio envolvente, auscultando-o, observando-o e dele recebendo estímulos que o levem a responder aos desafios que lhe chegam, às necessidades que vai identificando. É nesse sentido, que nos últimos tempos tem proposto uma oferta cada mais variada de cursos e acções de formação profissional e contínua como resposta às novas exigências de

qualificações e competências do mercado de trabalho – uma formação permanente, ao longo da vida como se preconizou, no encontro dos Ministros de Educação, em Praga, em 2001. Em consequência, no que concerne à investigação, as actividades de extensão universitária têm-se diversificado, ao longo dos últimos anos, surgindo várias actividades ao nível da criação, transferência e comercialização de conhecimentos, competências, ciência e tecnologia, tendo estas, por base, a actividade económica da sociedade.

Neste contexto, a universidade tem-se assumido como um motor de desenvolvimento regional, tanto no campo económico pelo dinamismo que a sua presença origina, como no campo social e cultural e ainda no campo tecnológico e inovativo. A universidade é um sistema dinâmico que está em permanente criação de ideias e teorias e que através delas percebe e entende a sociedade influenciando-a permanentemente com os seus resultados. Este entendimento da sociedade faz com que a Universidade actue, mesmo que indeliberadamente, como um motor da Sociedade (Rodrigues, 1998).

Como refere Touriñán (2004):

O ensino superior pode contribuir de xeito significativo ao desenvolvemento rexional, tanto pola súa virtualidade formativa na investigación, como pola súa capacidade de innovación tecnolóxica. A presenza do ensino superior nunha rexión representa un investimento cara ao futuro, proporciona man de obra altamente qualificada e constitúe unha fonte de coñecemento, asesoramento e investigación utilizable pola empresa e a industria. (Touriñán, 2004, p. 91)

No que respeita às actividades de extensão universitária mais relacionadas com o ensino, a universidade tem proposto uma oferta cada mais variada de acções de formação profissional e contínua como resposta às novas exigências de qualificações e competências do mercado de trabalho – uma formação permanente, ao longo da vida como se preconizou, no encontro dos Ministros de Educação, em Praga, em 2001. As transformações, cada vez mais rápidas, da tecnologia e, consequentemente, dos sectores a ela ligados obrigam a uma constante actualização de competências profissionais. A universidade é chamada a manter um diálogo permanente com o mundo empresarial e a sociedade de forma a manter actualizado o levantamento de necessidades de formação a cada momento.

Do lado da investigação, as actividades de extensão universitária têm diversificado, ao longo dos últimos anos, surgindo várias actividades ao nível da criação, transferência e comercialização de conhecimentos, competências, ciência e tecnologia.

Para Conceição (1998):

Esta é uma vertente iniciada nas Universidades Norte-Americanas mas hoje já em plena expansão em Universidades em todo o mundo. Novas preocupações emergem, como a protecção da propriedade intelectual e esquemas adequados de financiamento de I&D aplicada e de consórcios Universidade-Empresa. (Conceição, 1998, pp.58,59)

A ligação aos *stakeholders* tem ainda outros fundamentos; a captação de recursos é um deles. A diversificação de recursos é fundamental tanto para as universidades públicas, que, neste momento, principalmente na Europa, mas não só, vêm os subsídios governamentais descenderem ano após ano, como para as não públicas. As despesas associadas às universidades são cada vez mais volumosas, a necessidade de adquirir regularmente equipamento informático do mais variado tipo, software, hardware, a necessidade de ter espaços adequados para a realização de aulas, a instalação e manutenção de laboratórios, os custos com pessoal, e a divulgação e promoção. As universidades que ficam paradas não conseguem evoluir; a diversificação de financiamento é uma obrigatoriedade. As universidades públicas têm uma percentagem de financiamento vindo directamente do governo como forma de subsídio.

As universidades públicas e as não públicas, têm como forma de financiamento, as propinas e outros emolumentos; financiamento directo para projectos concretos por parte do Governo; entidades privadas que podem ser, desde associações empresariais, empresas, com as quais as universidades podem e devem manter parcerias para formação à medida e investigação direccionada. As relações com as entidades privadas podem ir mais longe, através de criação de instituições conjuntas, incubadoras de empresas e parques tecnológicos; a figura de patrocínio em troca de publicidade e divulgação da imagem do patrocinador, normalmente empresa; fundações filantrópicas como o Banco Mundial ou a Fundação Rockfeller; a ligação com os ex-alunos; e por último, mas não menos importante, a geração de receitas através da prestação de serviços como o bar, a cantina, a reprografia, a venda de livros de terceiros ou através de edições próprias, serviços de consultoria, investigação. Neste momento, as universidades necessitam de

corpos de direcção, de docentes e mesmo de funcionários preocupados com a captação de fundos; há que mudar a mentalidade existente de aguardar que o dinheiro venha. O pessoal docente e investigador tem também que assumir um papel activo nomeadamente na captação de fundos para custear os projectos de investigação aos quais se encontra implicado.

Uma ligação fundamental ao meio envolvente contextual é a ligação ao contexto político-legal; as universidades têm as suas actividades delimitadas pelo governo através dos vários sistemas educativos dos países onde estão inseridos. A forma como os sistemas educativos estão estruturados tem uma grande influência sobre a vida das universidades. Um artigo do jornal *The Economist* (sept 2005) refere que:

The main reasons for America's success, however, lie in organization. This is something other countries can copy. But they will not find it easy – particularly if they are developing countries that are bent on state-driven modernization.

The first principal is that the federal government plays a limited part. America does not have a central plan for its universities. It does not treat its academics as civil servants, as do France and Germany. (The economist, 2005, p.3)

Rosenberg (2002) reforça ainda a ideia quanto ao sistema de ensino dos Estados Unidos da América:

The high degree of responsiveness of American Institutes is in my view, largely a consequence of two closely connected features: these institutions function in a decentralized system, and they are, at several levels, intensely competitive. (...) Perhaps a useful way of contrasting the competitiveness of the American university system that found in Europe is to say that the American "system" is not really a system (...). (Rosenberg, 2002, pp. 6,7)

Clark (1983) identifica três forças principais de coordenação e controlo das actividades universitárias, representadas através de um triângulo. Assim, a universidade e as suas actividades estariam condicionados à autoridade do estado, à oligarquia académica, e ao funcionamento do mercado. Esta análise de Clark (1983) reforça o que já foi referido, anteriormente, isto é, que a organização e gestão das universidades não depende apenas da organização mas também do seu meio envolvente. A posição de vários países nesse triângulo está demonstrada na figura seguinte.



Figura 20 - Triângulo de coordenação de Clark (1983)

Podemos enumerar alguns desses *stakeholders* e os objectivos e exemplos de actividades a desenvolver em parceria enumerados por Solé Parellada (2005) e aqui por nós adaptados:

| Agentes (Stakeholders) | Objectivos em relação à Universidade | Exemplos de actividades a desenvolver |
|---|---|--|
| Comunidades sociais | Apoio nas zonas urbanas deprimidas | Criação de centros específicos de formação |
| | | Construção de Campus Universitários em zonas com carências de serviços |
| Sindicatos | Reforço dos agentes sociais inivadores | Adaptação dos programas e planos curriculares |
| | Melhora das condições futuras de empregabilidade | |
| Agências de desenvolvimento regional | Aumento da competitividade regioal | Criação partilhada de incubadoras de empresas e parques tecnológicos |
| Câmaras de Comércio | Partilha de serviços | Observatórios do mercado laboral |
| | Qualidade do ensino e investigação | Participação nas incubadoras de empresas |
| Meios de informação | Integrar a Universidade no meio ambiente | Colaboração continuada |
| | Informação | |
| Políticos | Tornar possível o objecto social da Universidade | Facilitar o acesso à educação |
| | Fazer com que a Universidade seja sensível aos problemas sociais | Promover a mulher e a igualdade de oportunidades |
| | Fomentar estudos específicos | |
| | Ser uma imagem de marca regional | |
| Orgãos de governo | Representar a região onde está inserida | |
| | Partilhar serviços | Laboratórios comuns |
| | Apoio de projectos na região | |
| Empregadores Empresas clientes | | Partilha na oferta de programas de pós-graduação |
| | Melhora da competência | Praticas nas empresas |
| População em geral | Formação específica | Investigação e desenvolvimento em conjunto |
| | Suporte tecnológico | |
| | Contribuição para a melhora do bem estar | Transparência |
| | Contribuição para o aumento de emprego | Prestação de contas |
| Instituições culturais | Devolução do investimento efectuado pela sociedade | |
| | Imagem e identidade | Serviços |
| Alunos e famílias | | Adaptação dos programas e planos curriculares |
| | Empregabilidade | |
| | Oferta variada de cursos de graduação, programas de pós-graduação e acções de formação ao longo da vida | Apoio à inserção laboral |
| | Serviços aos alunos | Serviços de orientação e informação ao aluno |
| Pessoal docente e investigador e Pessoal não docente | | |
| | Prestígio e notoriedade | |

Tabela 6 - Relação Universidade/Stakeholders

Em conclusão, podemos afirmar que a universidade tem hoje um papel fundamental como instituição geradora de desenvolvimento económico, social e cultural. Este é um papel já assumido pela universidade e também já reconhecido e cada vez mais requisitado pela sociedade. A universidade tem como função a criação, stock e distribuição de conhecimentos, competências e tecnologias. A criação de conhecimento é assumida pelo ensino (estudo) e investigação, o stock de conhecimento é assumido pelo pessoal docente e investigador e a distribuição é efectuada através de conferências, seminários, da docência e a transferência é realizada através da formação de quadros para a sociedade, da formação ao longo da vida, da realização de práticas dos alunos nas empresas, na colocação dos alunos no mercado de trabalho, na investigação direccionada para necessidades concretas do mundo empresarial ou da sociedade em geral.

Reconhecemos que, também aqui, a questão do empreendedorismo está em foco. Conforme temos vindo a problematizar, a atitude empreendedora convoca no indivíduo o auto-empowerment, isto é, a procura continuada e sistemática da formação, do desenvolvimento de competências, da resposta adequada e atempada aos desafios com que se confronta; o poder de decisão e a capacidade de liderança, *per se*, caracterizam a gestão universitária. Daí que possamos afirmar e defender que, para além das suas funções tradicionais, a universidade é chamada a responder aos reptos dos tempos hodiernos e a abraçar as funções emergentes que se lhe deparam e que passam por reinventar as tradicionais – ensino e investigação e inovar numa terceira – a extensão, promovendo a educação para a sustentabilidade, sustentada pela atitude empreendedora, a qual concorre, também ela para a sustentabilidade da educação.

A educação para a sustentabilidade leva a que a universidade se assuma como mediadora e promotora do empowerment das empresas, com elas assumindo a responsabilidade da sua permanente actualização na resposta às evoluções que se vão fazendo sentir no ambiente laboral em particular, na sociedade em geral. Convém, ainda, como Etzkowitz (2002) defende, que o governo se implique e crie condições para que a dinâmica se mantenha; estamos, pois, perante a necessidade de manter relações activas que evoluam ciclicamente, inovando sempre que necessário. Será, então, não apenas uma educação para a sustentabilidade, mas também, e em complemento, um contributo decisório para a sustentabilidade da própria educação.

A universidade vai, no entanto, mais longe no seu papel social, transmitindo valores democráticos e de socialização aos alunos e às respectivas famílias, promovendo ainda uma política de igualdade de oportunidades (Solé Parellada, 2005).

3.3.2 *Actividades/mecanismos de relacionamento*

Como podemos verificar, as oportunidades de actividades em conjunto entre a universidade e os seus *stakeholders* são imensas e, na tabela em que está problematizada a relação universidade/*stakeholders*, são apresentados apenas alguns exemplos. A universidade tem que se abrir à sociedade e tem que ser empreendedora. Novas soluções têm que ser encontradas para desafios específicos como:

- formação ao longo da vida;
- laboratórios;
- observatórios;
- incubadoras de empresas; apoio a empresas existentes e empresas juniores;
- centros mistos com empresas e organismos públicos.

As soluções poderão passar pela criação de unidades horizontais dentro da universidade, por unidades transversais com o objectivo de gerir serviços propiciadores de *spin-offs*, ou mesmo por instituições semi-dependentes ou mesmo independentes da Universidade tais como fundações ou centros. Para Solé Parellada (2005), as actividades normalmente associadas a estas unidades são: transferência de tecnologia; formação continua; e criação de empresas; a estas três actividades cada vez mais se juntam; a organização de praticas nas empresas; apoio à inserção laboral dos alunos; e as cátedras de empresas.

Como se refere na abertura da Comunicação da CE (COM(2009)158 final), já anteriormente convocada:

As universidades, com o seu triplo papel de prestadoras dos níveis mais elevados de ensino, de investigação de ponta e de inovação pioneira, estão no centro do triângulo do conhecimento da Europa, podendo constituir líderes essenciais da ambição da Europa de vir a tornar-se a mais avançada economia e sociedade do conhecimento a nível mundial. (COM, 2009, p. 2)

Importa, pois, ter em mente que repensar o desenvolvimento implica integração e troca de papéis entre a universidade e a empresa e que a inovação depende desta nova forma de estar na sociedade – não isoladamente, mas em cooperação e em parcerias que levem a novas concepções do conhecimento e da sua aplicação intencional e pragmática – o motor da inovação e do desenvolvimento.

A afluência às reuniões organizadas no âmbito do Fórum Universidades-Empresas, criado no início de 2008 pela Comissão das Comunidades Europeias, revela a importância desta relação bem como a “(...) premência renovada de estreitar laços entre universidades e empresas como meio de reforçar o triângulo do conhecimento da Europa.” (COM(2009)158 final, p.3). Cientes de que a universidade assume, hoje em dia, um papel de agente de desenvolvimento e de compromisso com a sociedade e reconhecendo que o seu papel no desenvolvimento regional é inquestionável, mais se justifica ainda a necessidade, para ambos os actores – universidade e empresa, de aumentar em quantidade e qualidade das suas relações. As mais-valias geradas por estas relações são reais para a universidade e para os seus stakeholders; e têm que ser geridas com destreza, outorgando-lhe a importância que realmente têm.

Daí que, do Fórum acima referido, tenham surgido questões e desafios que urge ter em mente; referimo-nos aos seis temas evidenciados a partir das reflexões decorrentes das reuniões que têm tido lugar desde a sua fundação:

- a necessidade de pensar em novos currículos para a empregabilidade;
- o incremento do empreendedorismo;
- a transferência de conhecimentos, i.e. pôr o conhecimento em prática;
- a mobilidade além fronteiras entre empresas e universidades;
- a abertura das universidades à aprendizagem ao longo da vida;
- uma melhor gestão das universidades. (COM(2009)158 final).

No documento que temos vindo a referir, fica em destaque o propósito de, no espírito do diálogo em curso, se dar continuidade às ideias abordadas e problematizadas, nomeadamente, assegurando

- a garantia de que o mundo universitário dá efectivamente resposta à iniciativa «Novas Competências para Novos Empregos» e aos desafios que a recessão económica comporta;
- as parcerias para o desenvolvimento regional;
- as parcerias com as PME;
- a diversificação dos métodos de aprendizagem e a aproximação entre os diversos tipos de ensino superior;
- a garantia de qualidade e a acreditação como instrumentos de apoio à cooperação universidades-empresas. (COM, 2009, pp.10,11)

Apesar das evidências em redor da necessidade de uma relação efectiva entre a universidade e a sociedade, a verdade é que apenas na década de oitenta essa relação se começou a sedimentar. Os relatórios da OECD, que focalizam a relação entre a universidade e as empresas, identificam já na década de 70 uma acentuada separação entre eles. Sabemos que a universidade desde sempre se “isolou” da sociedade, sob o pretexto que qualquer relação de proximidade poderia afastá-la dos seus objectivos primários, isto é, o ensino e a investigação. No Relatório de 1987, encontramos referência a novas funções da universidade, incidindo estas já sobre a educação e treinamento para uma mão de obra qualificada indispensável ao fortalecimento da competitividade da economia e da liderança social, sempre com a ênfase na valorização do indivíduo (OECD, 1987, pp.16, ss).

Na década de oitenta, como referido, a aproximação acentua-se, do lado da universidade pelas razões já apontadas anteriormente no desenvolvimento deste trabalho, e das quais podemos destacar a preocupação do reforço do papel económico e social e pela necessidade de garantir formas alternativas de financiamento. Do lado das empresas, pela constatação dos benefícios inerentes à proximidade das fontes geradoras de conhecimento e de potencial inovativo que são as universidades. Para Clark (1988), no entanto:

La relación entorno-universidad se caracteriza por una profunda asimetría entre la exigencia del entorno y la capacidad institucional para responder. El desequilibrio crea un problema de insuficiencia institucional. Ahora se les exige tanto a las universidades que las formas tradicionales son inadecuadas. (Clark, 1988, p. 3)

No ano de 2008, teve lugar, em Portugal, o 1º Encontro de Educação Corporativa Brasil/Europa. Com o apoio da União Europeia, contribuíram para esta iniciativa o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, a Associação Brasileira de Educação Corporativa, a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial, a Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial a Universidade Fernando Pessoa, instituição onde o evento ocorreu. Sublinhe-se a origem dos participantes – empresas e instituições de formação, quer do Brasil, quer de Portugal –, delas vindo, entre outros, administradores, gestores, formadores, consultores internacionais.

Novos perfis de universidade vão, assim, emergindo no interior das empresas, respondendo às necessidades sentidas e aos repto que os tempos modernos lhes lançam;

são conhecimentos reconstruídos em contexto e em função das novas situações que se vão gerando. O planeamento formativo é montado após a diagnose das situações com que as empresas se confrontam – planos de curso originais, perfis de estudante equacionados com as demandas identificadas; estratégias que impliquem, logo à partida o *saber* – as áreas científicas que, tradicionalmente se cantonavam na *universita* – e o *saber fazer* que a empresa necessita para sobreviver e trazer novidade à nova contextura que as mudanças próprias da Sociedade do Conhecimento. Interessante notar a defesa do desenvolvimento da empresa em sintonia com o desenvolvimento do indivíduo. Efectivamente, a acção educacional visa o desenvolvimento de competências essenciais não só no que concerne a evolução da empresa, mas também os indivíduos, isto é, as habilidades e atitudes pessoais, estimulando a que se tornem pessoas-chave para o futuro da empresa.

Meister (1999), ao comentar a viabilidade da universidade corporativa, propõe uma perspectiva comparativa da estratégia tradicional com a estratégia competitiva, por ela considerada como um campo essencial de actuação das universidades corporativas. Da sua leitura, destacamos

- a dinâmica sempre presente, em cada um dos campos para os quais aponta, gerada pelo envolvimento implicado empresa/pessoas que a integram e que sustentam a sua existência;
- a abertura ao exterior e consequente interacção;
- a dimensão integradora das diversidades;
- a procura da promoção continuada da qualidade pela implicação positiva.

De uma forma sistemática, Junqueira (s/d) apresenta as ideias de Meister, na tabela que, de seguida, transcrevemos.

| Estratégia Tradicional | Estratégia Competitiva |
|---|---|
| Missão | |
| Educar pessoas | Melhorar a organização através do aprendizado contínuo e aplicado |
| Objetivos | |
| Cumprir orçamentos | Aplicar aprendizado na realidade da empresa, melhorando continuamente sua performance |
| Centro de custos | Centro de lucros |
| Burocrático | Competitivo |
| Sem vinculação com a cultura | Melhorando a cultura |
| Estratégias | |
| Concentrada na sala de aula | Aberta para o mundo |
| Visão endógena | Visão exógena / Visitas Entrevistas / Benchmarking |
| Não há exigência de aplicação | Busca aplicação em projetos |
| Não há vinculação com a avaliação de desempenho | Serve como indicador de desenvolvimento de carreira |
| Responsabilidade da empresa | Responsabilidade conjunta entre colaborador e empresa |
| Avalia os professores | Avalia a aplicação |
| Consultores externos | Consultores internos e externos |
| Tecnologia tradicional | Tecnologias avançadas |

Tabela 7 - Área de Treinamento e Desenvolvimento (Junqueira, s/d)

Invocamos, também, Quartiero e Cerny (2005) que, a este propósito, afirmam:

As empresas, ao criarem universidades corporativas, estão preocupadas em desenvolver pesquisas e ações para obter respostas para as suas atividades-fim, ou seja, estão procurando treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico. Por outro lado, não poderíamos deixar de analisar o fato de este contexto de educação permanente gerar uma população de clientes que cresce continuamente: os adultos profissionais/alunos. (Quartiero e Cerny, 2005, pp. 34-35)

Na nossa óptica, a implementação de mecanismos inovadores é indispensável para se incrementar a relação universidade / empresas. Lima (1999), num estudo realizado na cidade da Baía, no Brasil, aponta como vias a explorar:

- *relações pessoais informais* estabelecidas entre universidades e empresas, no âmbito de estudos realizados, a nível individual, por agentes – professores ou elementos dos recursos humanos, sem recorrer a protocolos ou formalidades institucionalizadas;
- *instituições de ligação* que, para além das estruturas internas das universidades possam incentivar a relações permanentes e profícuas – a título de exemplo, centros;
- *acordos formais* que tornem mais explícitas e comprometedoras as relações empreendidas;
- *estruturas fixas de interacção* – a título de exemplo, as incubadoras de empresa de base tecnológica.

Estamos convictos de que outras vias poderão ser exploradas, sobretudo pelo recurso às tecnologias, às redes sociais e a outras ferramentas disponíveis, na sociedade de hoje.

3.3.3 *Empreendedorismo e Educação*

Podemos, então, face ao que temos vindo a problematizar neste capítulo, que foca o *empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável*, assumir que o empreendedorismo deve fazer parte da educação, quer no âmbito geral da educação, quer no âmbito da educação geral e, ainda, no âmbito da educação vocacional e profissional. Para sustentarmos esta assunção, recorremos a Touriñán (2011) que, muito recentemente, num artigo em que apresenta as chaves, que permitem aproximar a educação artística do sistema educativo, afirma na introdução: “Es preciso estudiar la educación artística desde la perspectiva de la educación, sin anular la perspectiva propia de los productos culturales artísticos.” (Touriñán, 2011, p.62).

Cremos, efectivamente, que o empreendedorismo deve ser estudado a partir da educação, não perdendo o que o caracteriza enquanto “atitude de quem, por iniciativa própria, realiza acções ou idealiza novos métodos com o objectivo de desenvolver e dinamizar serviços, produtos ou quaisquer actividades de organização e administração” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Com isto, queremos dizer que o empreendedorismo *per se* tem de ser tomado como objecto de estudo, questionado numa perspectiva teórica e experienciando numa perspectiva outra – a da *praxis*. É, de facto, através da *praxis*, que o indivíduo que assume o empreendedorismo, que o percebe de acordo com a sua própria identidade, com os conhecimentos já anteriormente construídos, com as motivações que o levaram a agir, com as experiências já realizadas, com as tomadas de decisão que é chamado a tomar, com os serviços e/ou os produtos que têm de disponibilizar, aprende fazendo. Em consequência, e retomando Kolb (1984), através da experiência concreta, *num processo continuum* que decorre do vaivém que se estabelece entre a experimentação activa e a observação reflexiva, o indivíduo chega à conceptualização abstracta, passa da *praxis* à teoria.

Todavia, o empreendedorismo tem de ser tomado, também, como uma perspectiva pedagógica da educação *latus sensus*. Queremos com isto dizer que o empreendedorismo, pela sua natureza – acção, inovação, idealização, criação de serviços e produtos –, tem forçosamente de fazer parte da educação geral. Importa que cada educando desenvolva estas dinâmicas seja em que situação profissional for; cada um de nós tem de agir, é

convidado a inovar, a idealizar, é chamado, no desempenho da sua profissão, a criar serviços e produtos. Por isso mesmo, também nós, no desempenho educacional, ao assumirmos a nossa área científica no acto educativo, temos que ser empreendedores – em geral, na educação também nós docentes somos desafiados a ser empreendedores.

Entendemos, portanto, que importa, tal como Touriñán (2011) refere a propósito da educação artística, estudar o empreendedorismo, isto é, aproximá-lo do sistema educativo, integrando-o curricularmente, sem anular a sua perspectiva específica, ou seja, sem esquecer as suas especificidades, a sua cientificidade:

De manera genérica y para cada disciplina científica y sus parcelas, las disciplinas académicas, es posible plantear y reconocer problemas genuinos de investigación disciplinar desde las tres acepciones asumidas para las disciplinas en la comunidad científica: como disciplina a enseñar (asignatura de planes de estudios), como disciplina a investigar (investigación de la disciplina: justificación y validación de la propia disciplina, de su definición y sistema conceptual) y como disciplina de investigación (investigación en la disciplina: la metodología de conocimiento propia de la disciplina; es el trabajo de investigación relativo a la pregunta cómo se investiga en la disciplina). Estas tres acepciones son elementos que condicionan de manera específica la productividad desde la disciplina y las cuestiones que se investigan en esta. (Touriñán, 2011, p.62)

Retomamos, também, do mesmo autor duas afirmações que transporemos para a realidade em análise:

- La educación artística, atendiendo a sus contenidos y las distintas formas de expresión que le son propias o se le adecuan, es capaz de influir sobre las preferencias y, por tanto, sobre la concordancia de valores y sentimientos.
- La educación artística es una forma de educación en valores que está implicada pedagógicamente en los problemas de conocer, estimar, enseñar, elegir, realizar y sentir los valores estéticos y artísticos. (Touriñán, 2011, p.64)

Cremos, efectivamente, poder dizer, com o devido reconhecimento, a propósito do empreendedorismo:

- A educação para o empreendedorismo, atendendo aos seus conteúdos e às distintas formas de concretização que lhe são próprias ou que se lhe adequam, é capaz de influenciar as preferências e, também, a concordância de valores e sentimentos.

- A educação para o empreendedorismo é uma forma de educação em valores que está implicada pedagogicamente nos problemas de conhecer, estimar, ensinar, eleger, realizar e sentir os valores económicos e sociais.

Creemos, ainda, que as dimensões que caracterizam o empreendedorismo, por elas próprias, reforçam a dinâmica educativa, na medida em que ajudam a desenvolver o espírito de autonomia, de iniciativa, de decisão, de criatividade, de inovação do indivíduo. Assim, a educação para o empreendedorismo evidencia as dimensões gerais da intervenção, pelo apelo à comunicação e à acção e, retomando de novo (Touriñán), transpomos as suas ideias sobre a educação artística; nesse sentido, afirmamos, reconhecendo as suas ideias, que nesta perspectiva, a educação para o empreendedorismo configura-se como um âmbito geral de educação, no qual temos que desenvolver a experiência empreendedora, sempre tendo em conta “nuestro macro socio-histórico (permanente, glocal, intercultural, general, vocacional y profesional)” (Touriñán, 2011, p.68). E, de novo, transferimos para a realidade, que analisamos, as sábias palavras do autor convocado: “*En tanto que ámbito general de educación, la educación para o empreendedorismo es educación en valores.*” (Touriñán, 2011, p.68).

Por outro lado, reconhecemos que as directrizes europeias, tal como houve oportunidade de referir e comentar, apontam para programas estratégicos para o empreendedorismo e inovação, o que prevê que a sua promoção seja contemplada pelo currículo escolar.

A educação para o empreendedorismo apresenta-se, assim, à semelhança do que Touriñán refere para a educação artística “como un ámbito general de educación y como un ámbito de educación general” (Touriñán, 2011, p.72). A Pedagogia é, então, chamada a considerar, a partir de uma visão integrada, a relação empreendedorismo-educação quer no âmbito geral da educação quer no que à educação geral diz respeito. Estamos, deste modo, cientes de que o empreendedorismo contribui decisivamente para a educação holística do indivíduo.

Acresce, agora, enfatizar o que já tivemos oportunidade de referir: a integração do empreendedorismo na sua especificidade, no plano da educação como elemento principal de formação vocacional e profissional. É, neste sentido, que se assume a razão da educação para o empreendedorismo, enquanto orientação vocacional e profissional para o

mundo empresarial, contribuindo de forma sustentada para a formação de empreendedores inovadores capazes de impulsionar uma mudança sustentável, a qual se procura fomentar, conforme atestam as muito recentes resoluções do Conselho de Ministros (nº 54/2011; nº 55/2011; nº 56/2011), emanadas a 16 de Dezembro.

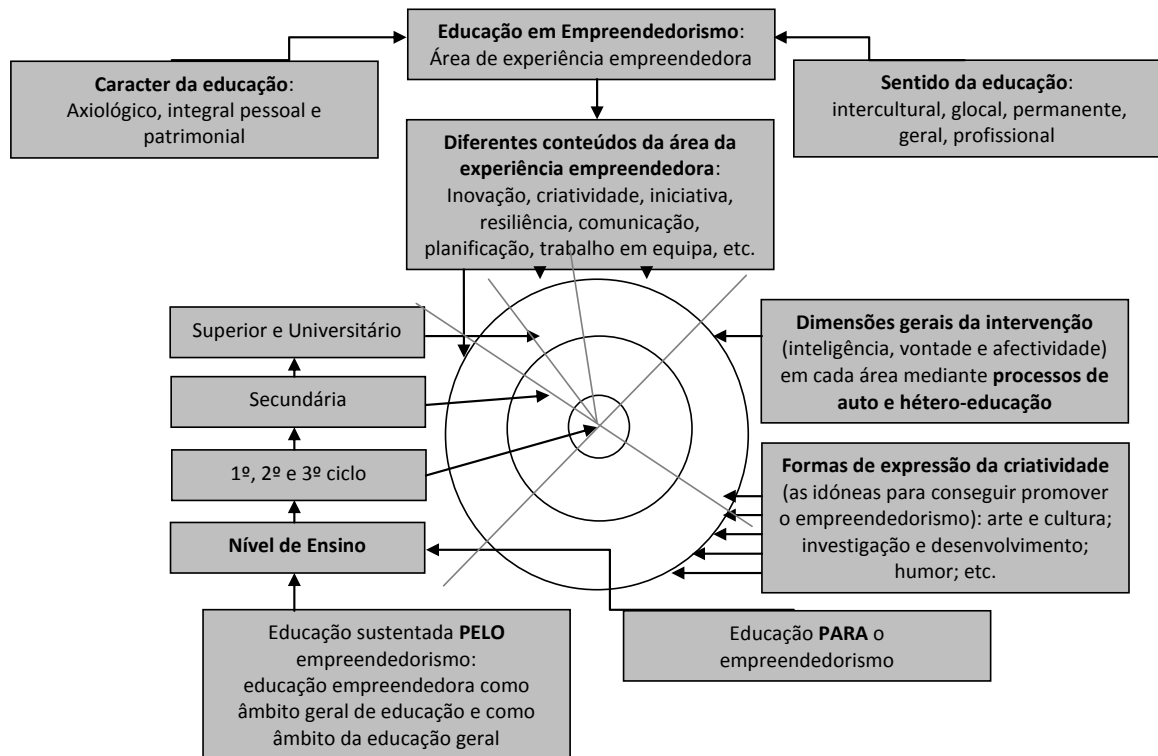


Figura 21 - Educação em Empreendedorismo, adaptado de Touriñán (2011)

As três acepções que temos vindo a abordar, na senda das reflexões de Touriñán (2011) à volta da educação artística, dão conteúdo conceptual à educação *pelo empreendedorismo* e *para o empreendedorismo* – a qual será objecto da análise etnográfica que se segue.

Capítulo 4: Estudo empírico

1 Metodologia

Um olhar sem cara que transforma todo o campo social num campo de percepção: milhares de olhos em tudo fixados, sentidos em estado de alerta constante.

Michel Foucault

Uma vez que a intenção do trabalho em curso é a produção de conhecimento, recorrendo a uma estratégia técnica de investigação – acção e questionamento –, consideramos que a etnografia pelo seu carácter disciplinar se adequa; propusemo-nos investigar um fenómeno que caracteriza a actualidade – o empreendedorismo –, fenómeno esse que responde à mutabilidade do conhecimento e à consequente necessidade de abertura a essa mutabilidade pela construção de novos conhecimentos ou reconstrução de conhecimentos disponíveis, adequando-os a novas realidades, a situações que se desenham a todo o momento, ocasionando acções pragmáticas consequentes e rentáveis.

Na pesquisa etnográfica, tal como noutros métodos qualitativos se prevê, o investigador é parte integrante da cena em que ela ocorre, assumindo-se, simultaneamente como actor e como instrumento. É nesse vaivém – concepção-*praxis*-reflexão-*praxis*-teorização – que a perspectiva cíclica própria da etnografia se instala – uma recolha de dados seguida de análise, retomada a espaços temporais ou contextuais. Cada nova incursão providencia nova informação e é essa novidade que estimula a olhar de forma diferente os dados recolhidos, por vezes já de tipologia diferente, licitando a confirmação ou infirmação das hipóteses que se vão levantando, permitindo ou não responder às perguntas levantadas à partida em cada ciclo que se instaura.

Sublinhamos, ainda, o facto das nossas incursões nos espaços investigados, serem feitos na nossa condição profissional, numa atitude permanente de questionamento e reflexão. Recorremos a Silva (2003) quando refere que

A etnografia parece, pois, revelar-se singularmente adequada à assunção da profissionalidade docente. (...) todo o professor reflexivo é, de algum modo, um etnógrafo, na medida em que demonstra possuir uma capacidade de escuta e de empatia para com o outro (alunos, colegas, familiares ou outros), de entender o entendimento dos outros, de se descentrar de si próprio, assim como de reflexão sobre a sua actuação, de modo a modificar esta sempre que o entender necessário. (Silva, 2003, p.115)

De facto, importa que esta atitude de questionamento e reflexão esteja sempre presente ao longo dos tempos, na forma como nos posicionamos nos ambientes formais e não formais do mundo da educação, ajudando o investigador a prosseguir caminho, numa atitude de abertura ao novo e à transformação, procurando não só construir conhecimentos numa perspectiva isolada, mas também na interacção com os outros e com os espaços comunitários e sociais em que nos inserimos.

Consideramos, também, importante evidenciar as orientações de Ludke & Andre (1986) que apontam para o facto de que

- as questões levantadas num estudo etnográfico devem ser estudadas no seu ambiente natural, sem manipulação intencional dos dados;
- os dados são determinantes para a compreensão do fenómeno que se constitui em objecto de estudo;
- a interacção vivida entre os intervenientes do processo deve ser considerada no processo e no produto dele resultante;
- os significados atribuídos pelos intervenientes são de grande relevo para o trabalho realizado.

Coincidente com esta natureza etnográfica da metodologia eleitas, metodologia que defende a integração do investigador no cenário da experiência, está o estudo de caso. Tal como a etnografia, o estudo de caso enquadra-se nos planos de pesquisa qualitativa. Em Ciências da Educação, o estudo de caso assume quase sempre a dimensão qualitativa e, portanto, confere um forte cariz descritivo ao trabalho.

Fidel (1992) aponta, por outro lado, a interacção entre factores, eventos, intervenientes como a principal preocupação do investigador que opta pelo estudo de caso; a procura desta interacção prende-se com o facto das situações em estudo serem geralmente de natureza complexa. Por seu lado, a complexidade induz o investigador ao uso de documentos e materiais variados, ao recurso a instrumentos de recolha de dados também eles diversificados: entrevistas e inquéritos, conversas, gravações e fotografias/videos, notas de campo/diário de bordo. O estudo de caso pode, por isso mesmo, exigir um tempo prolongado e tornar-se um múltiplo estudo de caso, caracterizado por uma dinâmica cíclica que se perspectiva evolutivamente no tempo.

Ora, as autoras, que atrás invocámos (Ludke e André, 1986), referem o estudo de caso como outro tipo de pesquisa qualitativa a aplicar quando o investigador sente o interesse e a necessidade de pesquisar uma situação singular; assinalam que “(...) o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (Ludke, André, 1986, p. 17). As autoras destacam como características fundamentais:

- o espírito de descoberta que orienta os trabalhos;
- o enfatizar da ‘interpretação em contexto’;
- a busca de um retratar a realidade de forma completa e profunda;
- o recurso a uma variedade de fontes de informação;
- a experiência passível de ser repetida e naturalisticamente generalizada;
- a intenção de representar os diferentes pontos de vista, presentes no cenário em estudo;
- o recurso a uma linguagem e a uma estrutura mais acessíveis do que outros tipos de relato de pesquisa.

Segundo Yin (2005), o recurso a uma variedade de fontes para recolher os dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, visa explorar, descrever ou explicar determinado(s) aspecto(s). Diremos, ainda, com Gomez, Flores & Jiminez (1996) que o estudo de caso, para além de explorar, descrever, explicar, também, pretende avaliar. Prellaço e García (2003), por sua vez, defendem que a finalidade da metodologia de estudo de caso “(...) no consiste en llegar a una determinada certeza sino sólo en favorecer, aumentar, corroborar la comprensión de un fenómeno” (Prellaço & Garcia, 2003, p.168).

Ponte (2006) refere-se ao estudo de caso, afirmando:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos e certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo contribuir, para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 2006, p. 2)

Decorrente dessa complexidade, a escolha da amostra adquire um sentido muito particular e, assim sendo, a sua identificação e selecção é fundamental, já que dela depende a evolução pretendida e o encadeamento dos estudos a realizar, a pertinência da análise dos dados recolhidos para a problematização da temática, mais especificamente, o questionamento do fenómeno que estiver em causa, no estudo de caso. Daí que a constituição da amostra tenha forçosamente de ser intencional, tendo por fundamento critérios assentes na teoria e, em concomitância, pertinentes para a *praxis* em que factores, eventos e intervenientes se situam e interagem (Bravo & Eísman, 1998). As autoras defendem, ainda, o ajustamento da amostra à hipótese, caso ela seja levantada, ou às questões que norteiam a pesquisa.

Ciente de que ambas as vias propostas, quer o estudo etnográfico quer o estudo de caso, procuram limitar o estudo a uma instância específica, aprofundando a sua singularidade e as suas particularidades, o objectivo será, neste trabalho investigativo – a promoção do empreendedorismo –, o de encontrar proposições generalizáveis e passíveis de implementar as actividades/estratégias inerentes a esta promoção. Os instrumentos, para recolha da informação, a explicitar mais adiante, as condições mínimas de acesso estabelecidas e a permanência no campo são equivalentes em ambas as vias metodológicas referenciadas. Daí a nossa opção por estas vias experienciais.

1.1 Metodologia etnográfica

Ao optarmos por uma metodologia etnográfica, implicamo-nos na apreensão dos significados construídos por nós e pelo(s) grupo(s) com que interagimos, facto que nos lança reptos para um trabalho, por vezes, irregular e não sistemático, diremos mesmo de carácter plural e intercalar; todavia, apesar dessas dimensões, consideramos esse trabalho como positivo porque propiciador de cruzamentos de pontos de vista de sujeitos diferentes (Geertz, 2001). A intersubjectividade reforça, então, a urdidura construtiva que se vai tecendo. O estudo acaba por se tornar sistemático, interpretativo-hermenêutico e crítico – as facetas que consideramos como evidências imprescindíveis a um trabalho experimental de cariz científico.

Assumimo-nos, efectivamente, como observador-participante e, simultaneamente, como actor e como instrumento, procurando ‘estar por dentro’, (con)viver no cenário escolhido, agir em situação; daí, por um lado, a nossa implicação na(s) acção(ões), observadas, descritas, narradas e, por outro, o distanciamento a que nos obrigamos para reflectir sobre essa(s) mesma(s) acção(ões), para racionalizar a experiência e assim perspectiva a(s) acção(ões) em objecto científico legítimo. Não nos limitamos, portanto, a observar, a agir, a ouvir e registar; questionamos interlocutores e contextos. Importa, também, referir que, na maior parte das vezes, nos implicamos na criação da própria acção, individualmente ou em equipa.

A atitude de questionamento, como houve oportunidade de afirmar, é acompanhada continuamente pela reflexão; a forma como nos posicionamos nos ambientes formais e não formais do mundo da educação, o recurso permanente ao vaivém concepção-*praxis*-reflexão-*praxis*-teorização, ajudam-nos a prosseguir caminho, na atitude de abertura, que acima tivemos oportunidade de defender – uma abertura ao novo e à transformação, a qual nos tem facilitado não só a construção de conhecimentos, contextualizando-os, fazendo com que, enquanto investigador, possamos interagir com outros intervenientes no processo e com os espaços comunitários e sociais em que a(s) acção(ões) decorre(m), mas também o seu questionamento e permanente adequação e reconstrução.

Reconhecemos, pois, que a etnografia nos permite rever-nos naquilo que já pensávamos conhecer e leva-nos, pelo confronto de ideias – nossas e do(s) outro(s) –, pelas práticas interpretativas a que recorreremos, a uma reconstrução do conhecimento, seu

aprofundamento, sua actualização e sua aplicação contextualizada e cientificamente comprovada. Efectivamente as práticas interpretativas proporcionam, segundo (Silva, 2003), um “(...) contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo” (Silva, 2003, p. 27) e conduzem à criação de representações as quais permitem “(...) entender o sentido que os sujeitos conferem à sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais e materiais de existência.” (Silva, 2003, p. 27). Reforça esta ideia a opinião de Bogdan & Biklen (1994) de que “(...) o processo de investigação qualitativa reflecte uma espécie de dialogo entre investigadores e os respectivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Em Geertz (2001), encontramos, na senda de Max Weber, um conceito de cultura, essencialmente semiótico, conceito esse que resulta das teias que se vão urdindo na interacção com os outros e o meio ambiente e sua análise. O autor aponta para a cultura como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento do indivíduo em comunidade; enfatiza, ainda, que o homem depende desses mecanismos, dos programas que se instituem decorrentes da postura cultural assumida e que eles como que regem o comportamento do indivíduo na comunidade em que se integra.

No nosso estudo etnográfico, as orientações (Ludke & André, 1986), convocadas anteriormente, são consideradas e guiam o percurso da investigação que apresentamos, influenciando a construção do produto que nos propusemos apresentar. Reconhecemos, também, que a cultura e os mecanismos de controle (Geertz 2001) influenciam a construção de significados a que nos reportamos e contribuem de forma marcada para o posicionamento por nós assumido, relativamente à temática em estudo, melhor, ao fenómeno que nos propusemos trabalhar de forma científica – o *empreendedorismo*.

1.2 O estudo de caso

A delimitação do caso a estudar é posterior à determinação do fenómeno que nos propusemos investigar – *o empreendedorismo*. O caso, ou melhor, o múltiplo caso que apresentamos é constituído por um conjunto de actividades promovidas por uma empresa. Referimo-nos a acções de formação – workshops, seminários, cursos desenvolvidos no âmbito de espaços formais do mundo da educação –, dirigidas a alunos dos diferentes níveis, desde o ensino básico ao ensino universitário assim como outras acções, desenvolvidas em espaços não formais, dirigidas a profissionais do mundo empresarial. Referimos, ainda, acções de consultoria, de *business coaching*,

Reconhecemos que as características do estudo de caso, oportunamente apontadas (Ludke & André, 1986), vão ao encontro do que já tivemos oportunidade de referir a propósito do estudo que nos propusemos fazer, isto é, a constante reformulação dos pressupostos e a sua adequabilidade ao(s) contexto(s) em estudo, facilitando a (re)(des)construção dos conhecimentos e mesmo a sua amplificação. Acrescentamos a ideia de que este tipo de pesquisa permite retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema na sua diversidade e no seu enquadramento em múltiplos cenários e múltiplos momentos, com diferentes tipos de sujeito.

Ao focalizar o *fenómeno do empreendedorismo*, outras dessas características ressaltam pela sua pertinência. Sublinhamos o espírito de descoberta que esteve/está sempre presente nos trabalhos em que nos implicamos, não só da nossa parte, mas também daqueles a quem as acções se dirigem; com efeito, este espírito caracteriza o novo paradigma de educação vivenciado no tempo actual – a não transmissão de conhecimentos, antes a criação de condições que permitam ao/à estudante/formando/a partir à descoberta do(s) conhecimento(s) que necessita para avançar no que se propõe fazer. E, se falamos da participação activa de quem quer aprender, não podemos deixar de falar da necessidade de ter sempre em conta o contexto particular em que cada estudante/formando se integra e no qual quer intervir; enfatizamos, pois, a necessidade de interpretar os contextos reais e de o fazer tendo em conta a sua identidade e a sua complexidade.

Por outro lado, não esquecendo a subjectividade que se revela por parte de cada interveniente, e porque temos sempre presente a procura da objectividade que caracteriza um trabalho investigativo, recorreremos à intersubjectividade, isto é, procuramos, como recomendam Ludke & André (1986), diferentes pontos de vista do cenário em estudo e diversificadas fontes de informação. Temos, ainda, em atenção o recurso a uma linguagem acessível e optamos por uma estrutura também ela acessível.

É, pois, essa a nossa intenção – avaliar como se caracteriza/manifesta e como se processa o *fenómeno do empreendedorismo*, descobrir o que há nele de mais essencial e característico, tornar essa essência e essa característica evidentes, compreendê-las *per se* e pelo que delas se pode desencadear na educação. Procuramos contribuir, desse modo, para uma transformação que seja positiva e consequente em termos de uma construção sólida de saberes que permitam que o fenómeno se expanda e contribua, como é desejável, para um progresso da economia e, consequentemente, da sustentabilidade. É, nessa óptica, que invocamos Benbasat, Goldstein & Mead (1987), pois estes autores enfatizam que os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador; de facto, só assim podemos conceber que de um estudo de caso, particularmente naquele que nos ocupa, se possa esperar um resultado que produza impacto.

Estes autores (Benbasat, Goldstein & Mead, 1987) chamam a atenção para a pertinência do estudo de caso, não tanto preocupados com o que está em causa e com quantos são os intervenientes ou os cenários focalizados, antes porém com questões que se prendem com o ‘como’ e o ‘porquê’, ou seja, a forma como se processa e as razões pelas quais, o caso assim se processa. Daí que seja natural que um estudo de caso se desenvolva, geralmente, em três fases; inicialmente, há a fase exploratória; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a recolha de dados; e, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização de um relatório.

Recorremos, ainda, a Bassey (1999), quando este afirma:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo ou seja é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões (...) possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a

formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência. (Bassey, 1999, p.122)

1.3 Os instrumentos de recolha de dados

Retomando uma citação que atrás fizemos de Bogdan & Biklen (1994) “(...) o processo de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51), articulamo-la, agora com uma outra dos mesmos autores – “(...) a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações entre pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.45), para sublinharmos a importância da entrevista no trabalho etnográfico. Imerso ao longo de um tempo considerável, nos contextos identificados para o trabalho a desenvolver, o investigador sistematicamente observa, conversa, inquire, relaciona, volta ao contacto numa interacção da qual resulta uma (re)(des)construção de saberes.

Quando falamos de ‘diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos’, de ‘relações entre pessoas’, implicitamente estamos a falar da amostra que constituímos para o nosso estudo. Uma vez que este se estrutura em dois momentos distintos – a fase inicial que constitui a dimensão exploratória e a fase actual e em curso, objecto do estudo, desta componente empírica –, ambos implicados na promoção do empreendedorismo e na educação para o empreendedorismo a nossa amostra contempla, os indivíduos envolvidos nas acções (alunos, professores, empresários); os níveis de ensino em que actuamos (do básico ao superior); os diferentes âmbitos educacionais em que nos movemos (o geral, o da educação geral, o da educação vocacional e profissional). Dadas as dimensões abrangentes do trabalho realizado, reduzimos a amostra ao contexto envolvente das nossas inventivas, nomeadamente o do ensino superior e quem nele se implica, o mundo empresarial e a formação profissional por ele exigida; as acções estiveram sempre relacionadas com o empreendedorismo, tendo-o por objecto de estudo e objectivo das acções em causa.

A entrevista, por um lado, pressupõe que o investigador não está de posse de dados existentes à partida e/ou de enfoques diversos dos seus, sobre dados já coligidos; por outro lado, assenta numa interacção verbal entre o investigador e o interveniente no processo em estudo; privilegia-se a situação face a face, mas eventualmente poderá ser realizada a distância, quer pelo recurso ao telefone, quer pelo recurso à escrita – hoje em dia, já pelo recurso à internet.

Não há dúvida que a entrevista é, no âmbito da técnica de colecta de dados, um dos principais instrumentos usados nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação; desempenha um papel importante nos estudos científicos, por se constituir numa das fontes de recolha de dados que viabiliza o cruzamento com os resultados obtidos através de outro tipo de instrumento ou técnica. Segundo Ludke e André (1986), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “(...) é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke & André, 1986, p. 34). Diremos, também, que ela permite o confronto de ideias, a discussão e, em consequência, o aclarar de pontos de vista que, de opostos podem passar a, parcelarmente, coincidentes ou mesmo vir a sobrepor-se ou, ainda, dar origem ao anular de um deles.

Moreira (2002) afirma que a entrevista pode ser entendida como “(...) uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (Moreira, 2002, p. 54). As entrevistas, ao serem aplicadas viabilizam ao pesquisador obter informações que ele presume, à partida estarem na posse do entrevistado; a escolha do entrevistado é, portanto, motivada e intencional.

Ruquoy (1997), para classificar as entrevistas, fá-lo, como ela própria refere, “(...) num *continuum*: num dos pólos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objecto de estudo estritamente definido” (Ruquoy, 1997, p. 87). Daí que as classifique como

- semidirectiva, quando ao entrevistado é dada a oportunidade que ele “(...) estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente ‘não directivo’” (Ruquoy, 1997, p. 87);
- directiva, quando suportada por um questionário constituído por questões idênticas para todos os entrevistados, de “(...) de ordem preestabelecida (...) para as quais se esperam respostas curtas” (Ruquoy, 1997, p. 88);
- não directiva, permitindo ao entrevistado a exploração de um tema geral que lhe é proposto e, por fim,

- relato de vida “(...) que combina a abordagem biográfica com a temática” (Ruquoy, 1997, p. 88).

Para o investigador, quando um questionário é organizado, este responde às questões levantadas, admitindo que o(s) entrevistado(s) tem/têm as condições necessárias para fornecer os dados que ele considera de relevo para o estudo que pretende realizar. O investigador entende, ainda, nesses casos, que os entrevistados compreenderão da mesma forma todas as perguntas levantadas, se bem que os seus posicionamentos e as suas opiniões possam vir a ser, certamente, diferentes.

As entrevistas directivas ou, como outros estudiosos dizem, estruturadas apresentam um número de questões, não específicas nem fechadas. O pesquisador, enquanto entrevistador, apresenta um guia para que ele próprio e os entrevistados o sigam, dando informações sobre o tema, focalizando-o de uma ou de outra forma. É possível, em determinadas posições, que novas questões sejam adicionadas, para que se possa compreender melhor determinado tópico. Isto, supondo que os entrevistados, assumindo-se como informantes, conhecem pouco sobre o assunto em causa; o investigador ouve e interpreta as informações prestadas.

Por outro lado, as não directivas ou, dito de outra forma, as abertas são aquelas em que as respostas podem ser relativamente livres; se necessário, o investigador pode acrescentar questões não previstas; essa atitude depende das respostas que os intervenientes vão aportando, segundo o seu conhecimento da temática abordada e dos diferentes pontos de vista que formulam. Este tipo de entrevista alarga a possibilidade de entendimento das questões estudadas no contexto, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa – ora se deixam de fora perguntas formuladas, ora se relativizam outras. Por um lado, o entrevistador dá liberdade ao entrevistado e assegura a possibilidade de novas questões não previstas; esta postura dá ocasião a uma melhor compreensão do tema em estudo.

Para Ludke & André (1986), a tipologia que melhor serve os estudos desenvolvidos em ambiente de educação/formação pois apresenta um esquema aberto, maior flexibilidade no momento de entrevistar os sujeitos envolvidos. Já a tipologia mais directiva e estruturada é indicada em situações, nas quais procura obter informações sobre questões mais genéricas, mais padronizadas, permitindo alargar o número de sujeitos a entrevistar.

No que diz respeito ao questionário, a interacção verbal dá lugar a uma interacção a nível da escrita – a resposta a um conjunto de questões escritas. Os investigadores contactam, pois, os sujeitos observados, através de um questionário, tentando entender as situações em que se inserem; o que se procura é entender como vêm essas situações e como contribuem para o seu delineamento, através da sua actuação, do seu comportamento, do seu posicionamento face à temática abordada.

Moreira (2002) conceptualiza a observação participante como “(...) uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação activa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental” (Moreira, 2002, p.52). Por outro lado, Afonso (2005), ao falar da construção de questionários, afirma: “(...) estamos em presença de estudos extensivos marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas.” (Afonso, 2005, p.101).

O questionário serve a metodologia etnográfica tal como o estudo de caso, sobretudo se se assumir como múltiplo, envolvendo um número elevado de intervenientes num contexto social específico (Afonso, 2005). Nessa linha de pensamento, Moreira (2002) refere que da observação participante resultam “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador” (Moreira, 2002, p.52). Como observador participante, o investigador previamente obtém o consentimento, por parte dos intervenientes na comunidade escolhida como objecto de estudo e em observação e com eles estabelece um acordo, tendo em vista assegurar a cientificidade do trabalho, já que, como refere Moreira (2002), o trabalho empreendido pode “significar o sucesso ou fracasso da pesquisa. Se esta ficar sujeita a restrições de tempo, acesso ou amostra imposta pelos sujeitos ao início dos trabalhos, isto pode seriamente atrapalhar o estudo ou qualidade dos dados coletados” (Moreira, 2002, p.53).

O questionário, pela sua natureza, serve a metodologia qualitativa; pode recorrer, tal como a entrevista, tendo em conta o objectivo perseguido, a perguntas mais ou menos directas, mais ou menos específicas, restringindo ou alargando o alcance da resposta procurada – informação, convicção, atitude em relação ao que se estuda. É Tuckman (2004) que nos alerta para a carga subjectiva de que se reveste o questionário; de facto, as

questões que o compõem apelam para a recolha de informação, com base no que os respondentes sabem (conhecimento pessoal e convicções), no que pensam sobre determinado aspecto da temática / do fenómeno em causa, ou mesmo nas suas preferências (atitudes). Por isso mesmo, o recurso ao questionário pressupõe sempre a utilização de outras técnicas e/ou fontes de pesquisa; implica portanto a triangulação das informações recolhidas, para tornar mais fiável a informação que se pretende sobre a temática em estudo.

Não classificando a documentação como instrumento de recolha de dados, não podemos deixar de a considerar ao fazermos um trabalho etnográfico; ela é, em muitos casos, uma importante fonte de informação necessária para a triangulação que visa buscar uma maior objectividade, por vezes diluída nas respostas subjectivas dos questionados e entrevistados. Referimo-nos a documentação que sustenta a organização ou organizações que se constituem em estudo e que, assim, permita uma contextualização mais cuidada e objectiva, ou outra que possa conter directrizes de actuação e, por conseguinte, tenha de ser questionada para entender como se avança no processo em causa.

Na fase de observação, consegue-se recolher um conjunto considerável de dados sob formas diversificadas tais como as notas de campo, fotografias/vídeos, gravações. Como referem Beckman & Bary (2007), a informação registada deve apontar para uma grande variedade de aspectos, tais como o espaço físico, os intervenientes, as actividades, os objectos envolvidos, as acções assumidas pelas pessoas no seu dia-a-dia, os acontecimentos, isto é, actividades inter-relacionadas, o tempo na sua sequencialidade, os objectivos que os diferentes intervenientes perseguem, as suas emoções, sejam elas expressas ou simplesmente sentidas. Daí que o recurso à fotografia constitua, também, uma opção da nossa parte, já que reconhecemos que ela serve não só de instrumento de análise, mas também se constitui em documento comprovador das actividades realizadas, facilita a retrospectiva e, por consequência, a reflexão. Diremos, ainda, que as fotografias são instrumentos fiáveis e credíveis.

No nosso trabalho, a selecção de uma variedade de instrumentos de recolha de dados foi deliberada, já que a perspectiva holística do problema em estudo é tanto mais completa quanto mais variadas forem as técnicas e instrumentos de recolha de dados, na medida em que as diferentes ‘lentes de focagem’ facultam diferentes perspectivas do caso em estudo.

Ao mesmo tempo, diremos nós, a variedade e a diversificação de enfoques diminui o risco de má interpretação de dados, reduzindo a subjectividade, possibilita a triangulação com frequência.

Diremos, ainda, que se bem que reconheçamos que o empreendedorismo é uma responsabilidade partilhada por toda a sociedade e, em consequência afecta todos os níveis; contudo, o nosso estudo centra-se em determinados aspectos da formação empreendedora que afectam as conceptualizações de que partimos, centrando-se essencialmente no ensino superior, na formação profissional, no mundo empresarial.

1.4 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo reúne uma série de técnicas utilizadas, ou pelo menos, passíveis de serem utilizadas no tratamento de informação recolhida no âmbito de um determinado estudo de investigação. De acordo com Bardin (1997), ela consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. (Bardin, 1997, p.42)

Esta tipologia de análise tem por objectivo evidenciar o tema em estudo e a forma como ele é tratado ou desenvolvido em determinadas circunstâncias; contribui decisivamente para a sistematização dos dados coligidos. Bardin (1997) acrescenta a esta ideia de sistematização algo que a particulariza, dizendo que a análise de conteúdo assume uma função heurística – o que serve em pleno o questionamento que nos propusemos, reforçando a dimensão exploratória que constitui a fase inicial do nosso estudo, assim como uma função que ajuda a administração da recolha de dados, através de questões de partida ou de hipóteses levantadas para orientar a segunda fase, levando à confirmação ou infirmação das mesmas. Estas duas funções podem ou não assumir-se em associação.

A análise de conteúdo define-se, pois, como um método de tratamento da informação, conduzida numa perspectiva de exploração semântica dos textos produzidos pelos/as entrevistados/as e/ou inquiridos/as, visando, por um processo de normalização de um conjunto alargado de documentos, evidenciado o cerne da questão; a ideia é tornar compatíveis as diversificadas opiniões expressas. Esta análise, que parte da frequência de signos linguísticos nas expressões em estudo, procura a conformidade entre eles e leva, posteriormente, a um tratamento estatístico dos dados já estandardizados em termos de conteúdo. Daí decorre a necessidade de construir unidades de sentido; é, portanto, como que uma leitura técnica, de procura de opiniões expressas por diferentes sujeitos, opiniões que se encadeiam, dando origem a um texto já não individual, mas colectivo. Estamos, de novo, enfrentado a problemática da intersubjectividade como uma via para uma visão objectiva, aquela que mais se adequa a um estudo científico como é este de que nos ocupamos.

Invocando de novo Bardin (1997), apontamos para as três etapas que defende como constitutivas da análise de conteúdo, três etapas cronológicas, a saber, a pré-análise, ainda sem a preocupação da complementaridade acima referida; a da exploração do material; a do tratamento dos resultados, primeiro por inferência de sentidos e, depois, por interpretação.

Assim sendo, a pré-análise é a etapa em que se organiza o material, tornando-o operacional para a sistematização das ideias iniciais; vai-se caminhando, como que tacteando o caminho, referenciando índices de sentidos e delineando indicadores. Portanto, é nesta etapa que surgem as questões norteadoras ou as hipóteses, se bem estas possam surgir no decorrer do trabalho.

A constituição do *corpus* a analisar tem de ser delimitado. Bauer (2002) afirma que: “A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos.” (Bauer, 2002, p.195); são duas as tipologias textuais geralmente trabalhadas pela análise de conteúdo – textos já disponíveis à altura do trabalho de investigação, geralmente artigos científicos ou mesmo textos de opinião (*corpus* de arquivo) e textos produzidos pelo investigador, no decurso da descrição das entrevistas e inquéritos realizados bem como de protocolos de observação (*corpus* empírico).

Por seu lado, Bardin (1997) determina um conjunto de regras às quais recorrer para a delimitação do *corpus*. Apela à

- *exaustividade* que nos leva a esgotar a totalidade do acervo construído;
- *representatividade*, recomendando que a amostra constituída represente o universo;
- *homogeneidade*, remetendo os dados colectados para o tema eleito;
- *pertinência* do conteúdo e sua adaptação aos objectivos previstos;
- *exclusividade* na classificação dos elementos, única e simplesmente em função de uma das categorias criadas.

A exploração do material, que por opção do investigador constitui o *corpus*, é a etapa mais demorada; nela se efectivam as decisões tomadas na primeira fase; é, também, a

fase mais extenuante e, de acordo com Bardin (1997), “(...) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos.” (Bardin, 1997, p. 153). Começa-se por definir categorias e faz-se uma codificação dos dados brutos, isto é, identifica-se, numera-se e agrupam-se de acordo com o que têm em comum, chegando a uma representação de conteúdo e de expressão; originam, posteriormente, um inventário, nele sobressaindo as características comuns, as quais permitem uma classificação, criando assim unidades de registo, diferenciando-as umas das outras; excluem-se mutuamente, já que cada elemento só pode integrar uma única categoria, a qual por sua vez só pode ser definida por uma única dimensão na análise. Esta estratégia tem por intenção evitar a distorção que pode advir da subjectividade de quem analisa.

Criadas as condições para tirar o máximo partido das categorias, é então possível inferir sentidos e ir refazendo, se assim se considerar necessário, as questões de partida e/ou as hipóteses levantadas. Passa-se, então, à organização da análise de conteúdo, ao tratamento estatístico dos resultados obtidos. Só, então, é chegada a altura da proposta de inferências, da elaboração de interpretações, a partir dos documentos seleccionados e tendo sempre em mente os objectivos traçados; é um trabalho demorado e complicado que recorre a um análise profunda dos documentos, trabalhando o sentido das mensagens verbais e a temática presente nas categorias (Bardin, 1977).

2 O fenómeno do empreendedorismo em estudo

O *fenómeno do empreendedorismo* constitui-se, como temos vindo a enfatizar, no objecto de estudo desta tese de doutoramento; desde a última década do século XX, um pouco por todo o mundo, tem-se vindo a assistir, por um lado, a uma valorização dos indivíduos que se mostram empreendedores e, por outro, a um crescendo da oferta de acções de formação e cursos académicos na área do empreendedorismo. Luchsinger & Bagby (1987) referem o empreendedorismo como um fenómeno que fomenta o crescimento da produtividade; Folster (2000) como um importante veículo de criação de empregos; Robbins, Pantuosco, Parker & Fuller (2000) como dinamizador da economia.

Empenhado em investigar o fenómeno, tivemos a oportunidade de constatar que, cada vez mais, surgem investigações nesta área; a maior parte demonstram que os empreendedores partilham determinadas características psicológicas e cognitivas, desenvolvendo acções inovadoras que contagiam muitos/as daqueles/as que são envolvidos/as, promovendo mudanças na forma como a aprendizagem se processa, questão que ocupou a nossa atenção nas pesquisas realizadas em termos conceptuais e teóricos tal como demos conta; promovendo mudanças, também, na forma como dirigem as suas actividades empresariais e não só.

Para além das razões, geralmente, invocadas – a criação de emprego, a inovação e a criação de riqueza –, no nosso caso, como em outros que tivemos a oportunidade de investigar, uma outra razão se delineia e não pode ser olvidada; referimo-nos à motivação, talvez a mais forte das razões, pelo menos no nosso caso, já que nos levou a optar por fazer carreira do empreendedorismo, isto é, a assumir a decisão que tomámos de constituir a nossa própria empresa, apesar dos tempos difíceis deste início de século (Coulter, 2003). Não podemos, pois, esquecer que outra característica do empreendedorismo está aqui presente: a capacidade de enfrentar a incerteza dos tempos em que se vive e das condições de determinada região, do meio envolvente em que se instala uma nova empresa.

Tomando como base a dialéctica criada entre os dois níveis que têm vindo a ser estudados – o do empreendedor e o da organização por ele implementada – convocamos, neste momento, Verstraete (2001) que propõe três dimensões teóricas de analisar/modelizar o

fenómeno do empreendedorismo, as quais sustentam a forma como o múltiplo estudo de caso tem sido conduzido.

O autor convocado (Verstraete, 2001), apresenta essas três dimensões, partindo de três perguntas que se coloca, a saber:

- la question gnoséologique: qu'est ce que la connaissance? Dans ce travail elle devient «qu'est-ce que l'entrepreneuriat?» (...)
- la question méthodologique: comment apporter la connaissance? Autrement dit, comment répondre valablement à la question gnoséologique? (...)
- la question éthique: quelle est la valeur et l'utilité de la connaissance apportée? (Verstraete, 2001, p. 7)

A primeira, de ordem cognitiva, remete para o empreendedor, para as suas capacidades reflexivas e de aprendizagem, não deixando porém de prestar atenção à trajetória do indivíduo e à sua forma de ser. A segunda centra-se no acto empreendedor e, enquanto tal, analisa a forma como o empreendedor se posiciona ao confrontar-se com as demais componentes – serviços, clientes, salários, condições de trabalho, capitais investidos, entre outras; foca também o seu empenho na organização por ele estruturada e implementada. A terceira, de natureza estrutural, corresponde ao contexto em que a organização emerge e, por inerência, implica o empreendedor na adequação compatível da organização a esse contexto e na consequente construção da representação que dele faz na sua estrutura.

No esquema que se segue, é possível percepcionar as interacções procuradas entres as três dimensões, que sustentam teoricamente a organização empreendedora e que, em simultâneo, no âmbito da *praxis*, geram a visão, o próprio acto e a imbricação que, por sua vez, desencadeiam o fenómeno em estudo – o empreendedorismo. Salientamos, por ir ao encontro do que temos vindo a defender, a articulação pensamento estratégico/reflexividade/aprendizagem como suporte do *saber*, a relação posicionamentos/configuração na implementação do *saber fazer*, e a dialéctica objectividade/subjectividade ao convocar o *saber ser* e o *saber estar*.

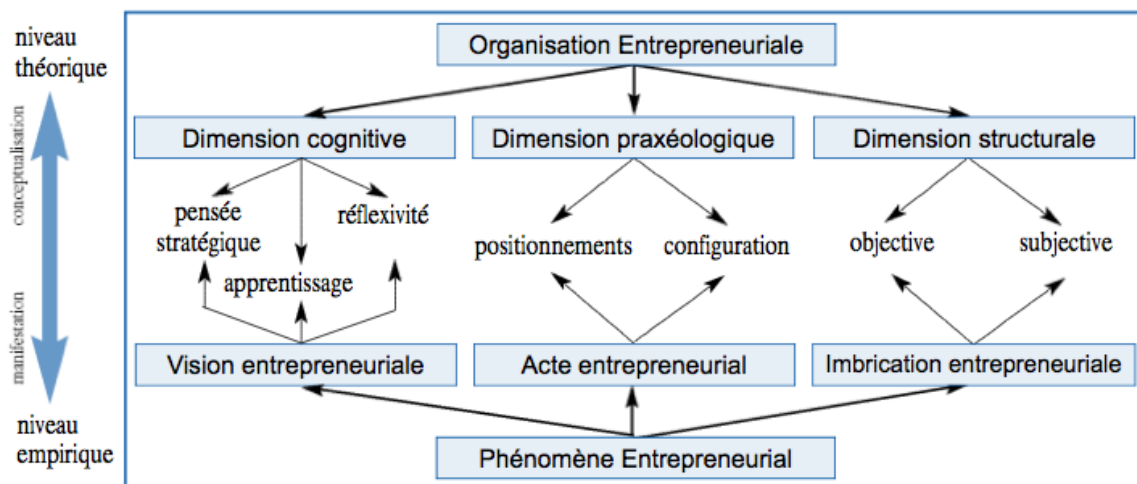


Figura 22 - Modelização do fenómeno empresarial (Verstrate, 2001, p.9)

Enfatizando esta tríade que nos orienta – gnose-metodologia-pragmatismo –, antes de avançarmos para as fases delimitadas no nosso estudo empírico – a exploratória, a da delimitação do estudo e consequente recolha de dados e, por fim, a da análise e tratamento de dados –, recuperamos, a propósito das razões que nos levaram a escolher o *fenómeno do empreendedorismo*, uma passagem do Relatório de Síntese – Consulta sobre o Livro Verde “Espírito Empresarial na Europa” (2003), por considerarmos que o seu conteúdo reforça o que acima afirmamos sobre o fenómeno em causa:

(...) o espírito empresarial é o motor da inovação, da competitividade, da criação de emprego e do crescimento. Permite que as ideias inovadoras se transformem em iniciativas empresariais bem sucedidas, em sectores de alta tecnologia, e pode libertar o potencial individual de pessoas desfavorecidas, levando-as a criar o seu próprio emprego e a encontrar um lugar melhor na sociedade. (COM, 2003, p. 3)

Em forma de síntese deste apartado, que se centra na forma como a recolha de dados, no que concerne o estudo de caso em destaque, é feita, sintetizamos na tabela que se segue, a panorâmica que o sustenta, permitindo visualizar de forma abrangente o trabalho desenvolvido, evidenciando em simultâneo a estrutura desta fase bem como o cronograma cumprido.

| Fase do estudo | Instrumentos de recolha de dados | Período em que ocorreu a recolha |
|-----------------------------------|--|---|
| Exploratória | Quadros e inquéritos | 2005-2006-2007-2008-2009 |
| Estudo de caso e Recolha de dados | Documentação – textos e fotos, inquéritos, entrevistas | Abril de 2010- Julho de 2011 |
| Análise e Tratamento de dados | Grelhas de análise, gráficos, relatos, análise de conteúdo | Maio de 2011- Agosto de 2011 |

Tabela 8 - Calendarização do trabalho empírico realizado

2.1 A fase inicial – a dimensão exploratória

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. Nela, nos propusemos desencadear uma acção exploratória, após definição, com contornos precisos, do objecto de estudo que nos ocupa: *o fenómeno do empreendedorismo*; fizemo-lo especificando os pontos críticos e as questões que se levantavam, à altura, a forma de contacto a estabelecer com o contexto escolhido e com os intervenientes no processo em causa, a selecção das fontes que iriam servir para a recolha de dados, a serem analisados. Apesar das preocupações existirem e estarem identificadas, não havia intenção de predeterminar fosse que posicionamento fosse; pelo contrário, o interesse identificado foi o de, ao longo do processo ir explicitando, reformulando ou até mesmo abandonando alguma das questões iniciais. Assim entendíamos o sentido da exploração que nos propusemos fazer.

2.1.1 *Uma primeira incursão – o CDE*

Em consequência, nasce o Centro de Desenvolvimento Empresarial [CDE] em 2004 como um projecto no âmbito do *fenómeno do empreendedorismo*, que já então chamava a nossa atenção, na UniPiaget CV, tendo por objectivo contribuir para a promoção do empreendedorismo, fomentando deste modo a criação de micro e pequenas empresas e, consequentemente, a criação de postos de trabalho, permitindo assim reforçar e diversificar o tecido empresarial local. Era ainda intenção da universidade capacitar as pequenas e médias empresas já implantadas com conhecimentos de gestão e apoio em todas as áreas de gestão bem como orientá-las na obtenção de financiamentos disponíveis para a sua actividade. O que pretendíamos, então, era criar condições para que a universidade emergisse como um factor de alavancagem das iniciativas empresariais e, por conseguinte, da economia cabo-verdiana, mais especificamente da Cidade da Praia, ilha de Santiago onde está instalada a universidade.

A missão definida para o CDE era, pois, a de promover o empreendedorismo e contribuir para o desenvolvimento sustentável de Cabo Verde, nomeadamente nas suas vertentes económica e social; a visão apontava para vir a assumir-se como um pólo de desenvolvimento económico e social, para promover e apoiar a criação de novas empresas, apoiar empresas existentes e contribuir para a sua reorganização e ou modernização, para captar investimento externo através da entrada de empresas estrangeiras no mercado de Cabo Verde.

O CDE propunha-se ser um prestador de serviços de elevado nível na área da consultoria e fundamenta, à nascença, a sua acção em três eixos estratégicos

- a incubação de empresas;
- a capacitação de empresas existentes e, por fim,
- o apoio logístico e a consultoria a empresas estrangeiras que quisessem investir em Cabo Verde.

No que respeita à incubação de empresas, este projecto visava fomentar a criação de micro empresas de cariz inovador, com elevado potencial de crescimento, com um elevado nível de qualidade e com uma baixa taxa de insucesso. A capacitação de

empresas existente tinha por objectivo aumentar a taxa de sucesso dos pequenos e médios negócios, aumentando a qualidade dos produtos, serviços prestados e diminuir a taxa de falências via monitorização/consultoria na tomada de decisão investimentos/financiamento destas. Por último, a consultoria e apoio logístico pretendia facilitar e promover o acesso de empresas estrangeiras ao mercado de Cabo Verde.

Era, ainda, objectivo do CDE a promoção de investigação na área do empreendedorismo, criação de empresas e estratégia empresarial de pequenas e médias empresas. O impacto esperado deste projecto traduzia-se no aumento da oferta de emprego bem como da actividade económica e, por conseguinte, no aumento da oferta de emprego, na facilitação da participação da mulher na vida activa; na dinamização do sector das PME; visava, portanto, a inovação.

Os indicadores de avaliação do projecto estavam, à partida, divididos em três níveis, de curto e de médio prazo e o do impacto. A curto prazo, foram identificados empreendedores formados, empresários já activos formados, participação igualitária entre géneros nos workshops, conferências e seminários, um nível elevado de satisfação dos empreendedores e empresários já no activo em relação aos serviços oferecidos. No que concerne indicadores de médio prazo, referimos a produtividade das empresas incubadas, o número de ideias de negócio desenvolvidas, o número de ideias de negócio baseadas em novas tecnologias, o número de empresas incubadas, o número de empresas modernizadas e/ou com serviços de consultoria. Já em termos de indicadores de impacto, apontamos para a expansão do sector privado evidenciada pelo número de empregos criado por género, pelo número de empresas sobreviventes, pela qualidade e inovação dos produtos ou serviços.

O CDE enquadra-se na nomenclatura mais usada internacionalmente num *Business and Innovation Centre* [BIC], isto porque é um centro que disponibiliza um alto apoio de gestão aos seus destinatários e porque tenta orientar as empresas para o uso da tecnologia de uma forma média tendo em conta as características e realidade de Cabo Verde. A prestação de serviços divide-se em cinco áreas – formação, consultoria, serviços de incubação, estágios e inserção no mercado laboral e investigação. A prestação de serviços tem como destinatários empresas emergentes, empresas instaladas e empresas.



Figura 23 - Formação em empreendedorismo

Entre os serviços prestados, podemos referir a promoção de acções de formação, seja em regime de formação contínua, nos seguintes domínios tais como empreendedorismo juvenil, marketing, gestão, TIC, contabilidade, finanças, recursos humanos, pós-graduações em empreendedorismo e criação de empresas, seminários, workshops e conferências.

Complementando esta oferta, em termos de consultoria e apoio técnico e administrativo, os serviços disponibilizados eram também variados: avaliação de projectos empreendedores, apoio à “Ideia” e sua sedimentação, elaboração de plano de negócios, formalização da empresa, pesquisa, selecção e divulgação de oportunidades de negócio, pesquisa, selecção e informação sobre sistemas de incentivo nacionais e internacionais; negociação de linhas de crédito específicas junto de instituições bancárias, consultoria, apoio à internacionalização, diagnóstico de empresas, apoio administrativo, promoção de investigação, desenvolvimento do espírito e competências empreendedoras, promoção de integração e criação de redes (*networking*) nacionais, a nível de empresas e associações bem como redes internacionais, entre outras, a *United Nations Industrial Development Organization* [UNIDO], o INBA, a *European Business Network* [EBN], o BIC, a nível de empresas e associações, também, em termos de alojamento, disponibilização de espaço físico de trabalho, de computadores, fax, fotocopiadora, scanner e impressora de serviços de comunicação de voz e dados (telefone, acesso à internet), de mobília de escritório, de acesso a serviços partilhados como sala de reuniões, sala de conferência, bar e mediateca.

Ao fim de um ano e meio, em finais de 2006, registava evidências de progressão:

- o 1º concurso de ideias que excedeu as expectativas e teve cerca de 140 candidatos;
- uma formação de empreendedorismo de 80 horas, replicada em curto espaço;
- a captação de investimento externo que garantia, à altura, a incubação de duas empresas portuguesas que contavam no seu capital social a participação de alunos da universidade; e
- a participação num projecto *Proinvest* da União Europeia.

A promoção da educação, em geral, e o da formação profissional, em particular, figuravam entre os objectivos prioritários da estratégia do desenvolvimento de Cabo Verde. Neste quadro eram considerados instrumentos privilegiados do desenvolvimento cultural, social e económico e formas, por excelência, de valorização dos recursos materiais e humano do país. Muitos esforços foram desenvolvidos pelo Estado e pelo sector privado na criação das estruturas e modalidades de formação. Contudo, a carta de formação profissional revelava importantes disparidades na distribuição das ofertas pelo arquipélago, assim como, na qualidade e adequação dessas ofertas às necessidades nacionais.

Assim sendo, em paralelo com as actividades desenvolvidas pelo CDE, a administração da universidade sentiu poder contribuir para uma clarificação deste quadro referencial, através de um gabinete de formação permanente, enquanto espaço promotor de acções de capacitação profissional, em domínios considerados úteis para o desenvolvimento sustentado do país. A partir dos objectivos gerais a prosseguir por este gabinete, visa-se:

- compilar e organizar a legislação cabo-verdiana sobre educação e formação profissional;
- proceder a um levantamento e organização de documentos sobre a cooperação internacional (doadores, agências financeiras, parcerias várias) e o desenvolvimento de Cabo Verde;
- dinamizar contactos com os principais operadores económicos e sociais, a nível central e autárquico, para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento do país;

- preparar, com os potenciais interessados, acções de formação profissional, em domínios estratégicos; e
- avaliar as acções de capacitação profissional implementadas.

O CDE e a *Effective Business* organizaram a Conferência “Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios – Estimular a Iniciativa e a Inovação em Cabo Verde” com o objectivo de reunir especialistas, empreendedores, quadros de direcção de grandes e pequenas e médias empresas e estudantes, e ainda de motivar o espírito empreendedor e estimular o desenvolvimento de conceitos de negócio.

Esta conferência teve lugar no auditório da UniPiaget a 23 de Março de 2007 e contou com cerca de 450 participantes, oriundos de Cabo Verde, Portugal e Espanha. Consideramos ter sido um evento de enorme valia para Cabo Verde, pois além da possibilidade de captação de novos investimentos para o arquipélago, a temática em causa, pela sua actualidade e pertinência, não só em Cabo Verde como a nível mundial, reuniu gestores, empreendedores, estudantes, empresários e potenciais empreendedores em geral.



Figura 24 - Auditório da UniPiaget CV



Figura 25 - Divulgação do evento em Portugal -
Jornal Vida Económica

cde centro desenvolvimento empresarial

efectivo BUSINESS

Conferência

O Centro de Desenvolvimento Empresarial da UniPiaget e a Efectivo Business tem o prazer de o convidar a assistir à Conferência **"Empreendedorismo e Criação de Novos Negócios- Estimular a Iniciativa e a Inovação em Cabo Verde"**.

Dia 23 de Março de 2007
Sexta-feira, às 08:30 no
Auditório da UniPiaget
de Cabo Verde Praia

Programa

09:00 Abertura
Presidente da sessão da manhã - Mestre Luis Filipe Tavares UniPiaget

09:05 O Empreendedorismo como factor de dinamização económica
S. Exa. o Ministro da Economia, Crescimento e Competitividade, Dr. José Brito

09:30 Empreendedorismo: da teoria à prática
Dr. Rui Cardoso Santos - Coordenador UCP - CC
Dr. Carlos Graça - Partner da Efectivo Business
Dr. Sérgio Povoas - Managing Partner da Gesventure
Dr. Alfredo Carvalho - Presidente do Conselho de Administração da Tecnical
Dr. José Manuel Mendes - CDE - UniPiaget

10:30 Pausa

11:00 Criação de Empresas da Base Tecnológica
Eng.º Rui Fortes - Administrador CVMultimédia
Mestre Isaias Barreto da Rosa - UniPiaget
Dr. Pedro Cruz - Administrador ECBIO

11:30 O papel do poder local na promoção do Empreendedorismo
Dr. Orlando Sanches - Vice - Presidente da ANMCV e Presidente da Câmara Municipal de Santa Cruz
Dr.ª Isaura Gomes - Presidente da Câmara de S. Vicente
Dr. Felisberto Vieira - Presidente da Câmara da Praia
Dr. Jorge Figueiredo - Presidente da Câmara do Sal
Eng.º Orlando Delgado - Presidente da Câmara Municipal de Ribeira Grande

13:00 Intervalo

15:00 Abertura
Presidente da sessão da tarde - Prof. Doutor Jorge Sousa Brito UniPiaget

15:05 Formação e Formação para o Empreendedorismo
Mestre Luis Filipe Tavares - UniPiaget
Mestre Marco Lamas - UniPiaget
Eng.º Alberto Graça - IESIG
Dr. António Correia Silva - UNI-CV
Dr. Mário Lima - Instituto de Emprego e Formação Profissional
Dr. Florentino Cardoso - Vice - Presidente da CIC
Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura
Dr.ª Teresa Damasio - Universidade Lusófona

16:00 Oportunidades e Limitações ao Empreendedorismo em Cabo Verde
Eng.º Adriano Cruz - Secretário-geral CCIAV
Dr. Manuel Lima - Secretário-geral da CCISS
Dr.ª Yanira Monteiro - Delegada da Câmara das Canárias
Dr. Octávio Santos - Delegado do ICEP
Dr. Alfredo Barbosa - Presidente ACISS
Dr. José Martins - Administrador Executivo
Cape Verde Development

17:00 Pausa

17:30 Encerramento ao Empreendedorismo: Soluções?
Dr. Veríssimo Pinto - Presidente Bolsa Valores de Cabo Verde
Dr. Francisco Simões - Presidente da Comissão Executiva da Caixa Económica de Cabo Verde
Dr. Valentim Barbieri - Presidente da Comissão Executiva do Banco Interatlântico
Don Aurélio Ayala Fonte - Director Geral de Promoção Económica do Governo das Canárias
Dr. Humberto Brito - Promotora

19:00 Encerramento
S. Exa. a Ministra-Adjunta do Primeiro Ministro e da Qualificação e emprego, Dr.ª Sara Lopes

Banco Interatlântico
Grupo Caixa Geral de Depósitos

CP 775 - Praia - tel 2009000 - fax 2009020 - www.cde.unipiaget.cv - cde@unipiaget.cv

Figura 26 - Cartaz de divulgação

O CDE da UniPiaget CV organizou a convite da Câmara das Canárias, o 'Arquipélago Empreendedor'; este espaço integrou: *stands* de expositores; formação; seminários; workshops; espaço privilegiado de contactos. Os *stands* foram denominados pelos nomes das ilhas de Cabo Verde, Canárias, Açores e Madeira, e ficaram integrados na Feira da Macaronésia que decorreu nos dias 18, 19 e 20 de Julho de 2007. Com a dinamização deste espaço o CDE propunha-se:

- fomentar e estimular a cultura empreendedora;
- diversificar as actividades económicas, permitindo o contacto directo entre potenciais empreendedores, empresários e a sociedade em geral;
- criar um espaço adequado para as empresas que procuram novos representantes comerciais;

- expor novos produtos e serviços e construir sinergias tecnológicas;
- fomentar a transmissão de conhecimentos através de seminários, palestras, formações, num ambiente informal onde a negociação, diversão e formação se misturam e se confundem.

Innovation, Quality & Entrepreneurship

Num mundo cada vez mais globalizado, a inovação, a qualidade e o empreendedorismo são a chave para a competitividade empresarial. Venha fazer o up-grade dos seus conhecimentos e competências para melhor preparar os seus negócios do futuro.

>> Palestra
>> Seminário
>> Workshop / Formação

Inscrições:
UniPiaget
Mirza Santos
Tel: 2609000
CCISS
Suzana Afonso
Tel: 2603793
Câmara das Canárias
Luísa Mendonça
Tel: 2600478

3ª Feira da Macaronésia
dia 19 e 20 de Julho,
Quinta e Sexta-feira,
das 16 às 18 horas,
no Hangar do antigo
aeroporto da Praia

Programa

Seminários - 19/07/07
Financiamento: Banca, Capital de risco, Bolsa, micro-credito
José Manuel Mendes, Consultor do CDE
Sala de formação Ilhéu Rombo

Workshop / Formação - 19/07/07
Franchising e monomarcas
Pedro Santos, CEO do Grupo OneBiz
Sala de formação Ilhéu Raso

Palestra - 20/07/07
Comportamento pessoal, a base da liderança
W. Braddick, Presidente da MBA Business School
Sala de formação Ilhéu Rombo

Seminários - 20/07/07
A Minha primeira campanha de Marketing
Sergio Engel, Director de Marketing da Escoex
Sala de formação Ilhéu Raso

Workshop / Formação - 20/07/07
Novas aventuras empresariais
Ignácio Serrano, Director da Escoex
Sala UniPiaget

Arquipélago Empreendedor

Figura 27 - Eventos de formação do Arquipélago Empreendedor

A Feira da Macaronésia foi uma iniciativa conjunta das ilhas pertencentes aos arquipélagos da Macaronésia (Cabo Verde, Canárias, Açores e Madeira) e teve como objectivo consolidar o espaço económico entre os arquipélagos, mediante o aumento do comércio e investimento entre os mesmos.



Figura 28 - Cartaz de divulgação

2.1.1.1 *Contributo académico-profissional*

A actividade desenvolvida, que acabamos de apresentar, foi assumida por nós enquanto director do CDE; esta função situa-se numa fase do nosso percurso, conforme houve oportunidade de referir no capítulo 1 desta tese, especificamente no apartado em que focalizámos a nossa trajectória académica em curso e a questionámos em função da trajectória profissional.

Do regulamento do CDE contam as competências do director:

- elaborar o plano anual de actividades;
- apreciar e conduzir a tramitação das manifestações de intenções e candidaturas de projectos de investigação e desenvolvimento;
- apreciar e enquadrar as propostas de desenvolvimento de produtos;
- apreciar e enquadrar as propostas de prestação de serviços;
- promover um ambiente propício à realização dos projectos de investigação e desenvolvimento, ao desenvolvimento de produtos e à prestação de serviços;
- gerir as actividades, equipa e património do Centro;
- elaborar o relatório anual de actividades com base nos relatórios intercalares e finais dos projectos de investigação e desenvolvimento e nos relatórios de execução das restantes actividades; e
- representar o centro.

Efectivamente, uma das funções exercidas foi a de dirigir o CDE em paralelo com a criação de situações de formação avançada, experiência que nos permitiu promover a interacção teoria-prática, desenvolvendo em simultâneo e concomitantemente os *saberes* e os *saberes fazer*, na área em que focalizamos a nossa investigação. O facto de nos integrarmos no contexto laboral e ter oportunidades de diagnosticar as situações, que necessitavam de formação, levou-nos a um questionamento permanente das teorias, na procura de novos caminhos a abrir com hipóteses de soluções para os problemas identificados.

Desse trabalho resulta a proposta de formação em domínios da área de especialização em que actuamos; consta este conjunto de acções de formação da primeira investida exploratória no âmbito do *fenómeno do empreendedorismo*.

| Formação | Local | horas | Participantes | data |
|--|--------------|--------------|----------------------|-------------|
| O que é o empreendedorismo? O perfil do Empreendedor | UniPiaget CV | 8 | 30 | Jul-05 |
| A empresa e o meio envolvente | | 8 | 30 | Jul-05 |
| Estratégia | | 8 | 30 | Jul-05 |
| Como criar a sua empresa | | 8 | 30 | Jul-05 |
| O que é o empreendedorismo? | | | | |
| O perfil do empreendedor | | 8 | 32 | Nov-06 |
| Estratégia | | 8 | 32 | Dec-06 |
| Como criar a sua empresa | | 8 | 32 | Dec-06 |
| <i>Balanced Scorecard</i> | | 8 | 16 | Fev-07 |
| Criação de empresas | | 16 | 24 | Nov-06 |

Tabela 9 - Acções de Formação da responsabilidade do CDE, no biénio 2007-08

Diremos, ainda, que todo o trabalho desenvolvido no âmbito do CDE constituiu de facto uma base sólida para o que se seguiu na nossa trajectória académico-profissional. Para sublinhar a importância das tarefas, parcerias e projectos empreendidos, diremos que a realização e acompanhamento de workshops e de eventos foram uma abertura à consolidação do empreendedorismo em Cabo Verde, tendo envolvido quer instituições do mundo da educação, quer instituições do mundo empresarial, aproximando a UniPiaget, universidade onde o CDE está sediado, do mercado nacional e internacional, estabelecendo parcerias; houve também uma forte aproximação às autarquias no arquipélago e da Câmara das Canárias, a organizações internacionais como foi o caso das Nações Unidas, fazendo-se representar por um consultor que actuou como formador numa das acções empreendidas.

Foi, também, neste biénio, criado um MBA, em parceria com a Business School das Canárias. A actividade desenvolvida, quer em termos de formação, quer no âmbito da consultoria, quer da incubação de empresas, quer ainda de parcerias, permitiu ao CDE integrar no final deste biénio a European Business and innovation centre Network [EBN].

2.1.2 Uma segunda investida – a GesEntrepreneur

Na sequência das experiências no espaço académico em Cabo Verde, emerge uma oportunidade mais centrada no fenómeno do empreendedorismo. Referimo-nos à GesEntrepreneur – Empreendedorismo Sustentável, Lda. É uma empresa dedicada à educação e formação em empreendedorismo, baseada na metodologia *learning by doing*. A empresa foi criada em 2006 e integra um grupo empresarial bem estabelecido. Suporta-se numa equipa jovem, dinâmica e competente, que constituiu parcerias com líderes no sector da educação em empreendedorismo.

A GesEntrepreneur, embora seja uma empresa recente, realizou já uma diversidade de projectos em empreendedorismo, com diferentes públicos alvo e sempre com resultados muito positivos. Assume a sua missão, de forma sustentada, promovendo iniciativas, em prol do ensino do empreendedorismo, iniciativas essas que permitem desenvolver, no período de uma década, o empreendedorismo, a produtividades e a competitividade, em Portugal e nos Países Lusófonos. Em total consonância, a visão aponta para o desenvolvimento do ensino do empreendedorismo, através de metodologias pedagógicas que promovam a aprendizagem de conteúdos, de forma participada, centrada no mundo real e na vida concreta, junto de instituições do ensino básico, secundário e universitário, organismos governamentais e municípios, a comunidade empresarial instalada em Portugal e nos Países Lusófonos.

Interessante se torna verificar que os promotores da GesEntrepreneur reúnem nos seus *curricula vitae*, o mundo da educação, já que um deles é professor numa universidade, o mundo da formação, uma vez que o outro se tem empenhado ao longo de mais de 25 anos na experiência da promoção e facilitação do empreendedorismo. Uma vez que o ensino do empreendedorismo está no cerne da actividade da empresa, importa realçar que o desenvolvimento curricular, em que se empenha, pugna

- pela implementação de projectos em escolas, pelo criação de um programa de avaliação do perfil empreendedor, por cursos de *e-learning*;
- pela oferta de campos de férias de empreendedorismo, experiências empreendedora como o *Biz Camp*;

- por programas específicos como por exemplo o de reinserção social de reclusos, o da inclusão social, o do empreendedorismo no feminino;
- pela oferta de formação de formadores e facilitadores em empreendedorismo.

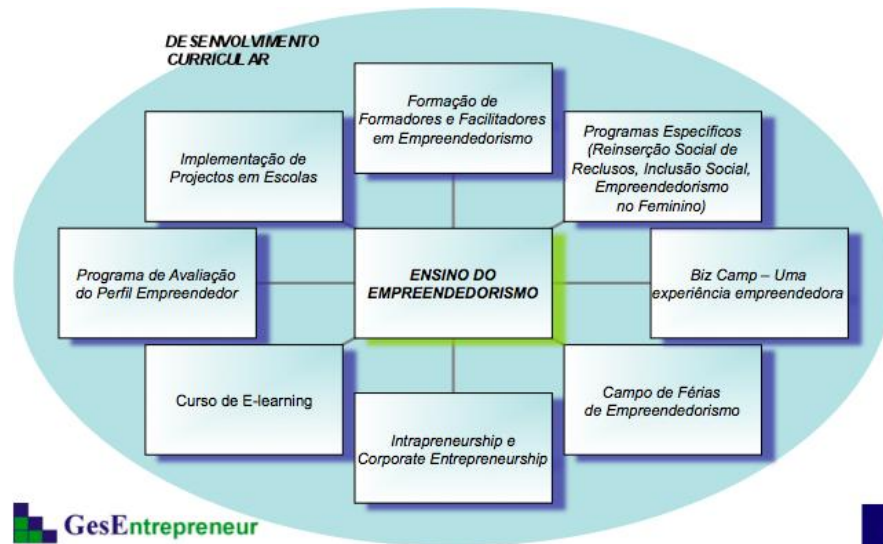


Figura 29 - Iniciativas e actividades

A opção metodológica centra-se no participante, empenhando-se no desenvolvimento da pessoa, evidenciando as características necessárias para se ser empreendedor, desmistificando, dessa forma o empreendedorismo. Divide o processo de aprendizagem em pequenos passos, facilmente atingíveis, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem, disponibilizado um processo multifacetado e integrado, que toma por base a experiência, permitindo que as acções moldem as atitudes dos que se envolvem. Com a imagem que se segue, pretendemos visualizar as interconexões estabelecidas ao longo do processo, bem como os resultados procurados com esta tipologia de aprendizagem.

Na base do processo, como se pode ver, estão os eixos que, segundo o Relatório da UNESCO (Delors, 1996) são o saber / *knowledge*; o saber fazer / *skills*; o saber ser / *personal qualities*; o saber estar / *attitudes*. A imagem permite também percepcionar a importância dada à aprendizagem experiencial (Kolb, 1984); ao trabalho colaborativo / *peer help* que enfatiza a dimensão da *learning organisation* (Antonello, 2005); à orientação dos/nos planeamentos / *mentoring* que sustentam o conceito de capital humano (Quintanilla Pardo, 2003 e Chiavaneto, 2004) como fonte de inovação (Touriñán, 2009).

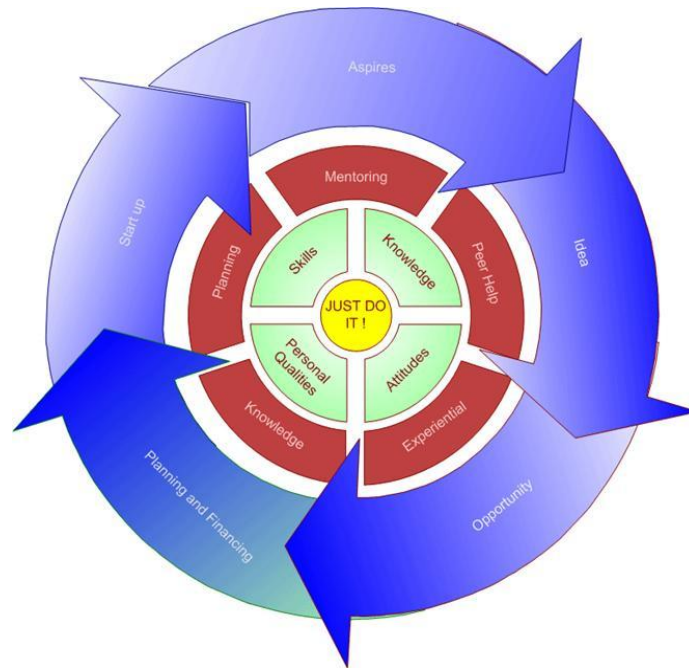


Figura 30 - A opção metodológica (adoptada pela GesEntrepreneur)

O grupo a que pertence a GesEntrepreneur, reúne um conjunto de empresas sediadas por todo o mundo:

- A Gesbanha, S.A. presta serviços diversos na área da gestão e da contabilidade e tem como principais clientes empresas multinacionais, bem como outras entidades nacionais, públicas e privadas, de referência, as quais ajuda a processar e interpretar informação empresarial que conduza à implementação das melhores práticas de Corporate Governance.
- A Gesventure, S.A. surgiu em 1999 como a primeira catalizadora de capital de risco do mercado português; dedica-se, desde então, a realizar operações de angariação de capital, fusões e aquisições e a incubar empresas, tendo já angariado capital no valor de 15,6 milhões de euros. A actividade da Gesventure é sobejamente reconhecida pelo público na divulgação do empreendedorismo e do capital de risco, nomeadamente através dos eventos internacionais que anualmente organiza.
- O Business Angels Club, criado em 2000, foi o primeiro clube de *business angels* em Portugal, tendo, desde então, fomentado o relacionamento entre investidores e empreendedores, nomeadamente

facultando, aos primeiros, a escolha de oportunidade de investimento e, aos segundos, o encontro com um conjunto de investidores privados de difícil acesso; mais recentemente, em parceria com outros clubes, fundou a Federação Nacional de Associações de Business Angels (FNABA).

Em termos de parcerias:

- A CG International é uma empresa canadiana, com 15 anos de experiência no desenvolvimento de modelos de educação em empreendedorismo, sendo que os seus consultores têm um *expertise* acumulado em trabalhos efectuados em mais de 65 países; estiveram directa ou indirectamente envolvidos na formação de 500.000 jovens empreendedores; o *Chief Executive Officer* [CEO] da CGI, com mais de 25 anos de experiência na promoção e facilitação do empreendedorismo, é reconhecido internacionalmente como um dos ‘gurus’ do empreendedorismo, assume-se como dinamizador do modelo experimental de empreendedorismo tendo aplicado o mesmo em mais de 30 países.
- A SIMFONEC é um dos líderes europeus no sector da educação em empreendedorismo, com particular foco no ensino universitário e na promoção da transferência de tecnologia; dispõe de uma excelente rede de contactos com parceiros a nível global assim como de um vasto portfolio de cursos de empreendedorismo, incluindo *e-learning*, ministrados nas mais prestigiadas universidades de Londres, com mais de 1500 estudantes por ano.

A tabela que a seguir apresentamos dá uma ideia da actividade multifacetada e alargada desenvolvida ao longo do triénio 2005-2008.

| | | Escolas | Professores | Alunos |
|------------------------|---------|---------|-------------|--------|
| Ano lectivo 2005-06 | Madeira | 14 | 30 | 800 |
| Ano lectivo | Madeira | 19 | 30 | 800 |

| | | | | |
|------------------------|--------------------|----|----|------|
| 2006-07 | Cascais | 11 | 30 | 581 |
| Ano lectivo 2007-08 | Madeira | 19 | 50 | 1200 |
| | Cascais | 11 | 39 | 816 |
| | Nazaré | 2 | 12 | 300 |
| | Alvaiázere | 7 | 21 | 332 |
| | Pedrogão Grande | 6 | 13 | 217 |
| | Penela | 4 | 15 | 181 |
| | Sertã | 3 | 20 | 140 |
| | S. João da Madeira | 6 | 30 | 740 |

Tabela 10 - Experiência de formação

Para melhor se percepçionar a extensão da experiência desenvolvida, centramo-nos no ano lectivo 2007-08 na figura que se segue:

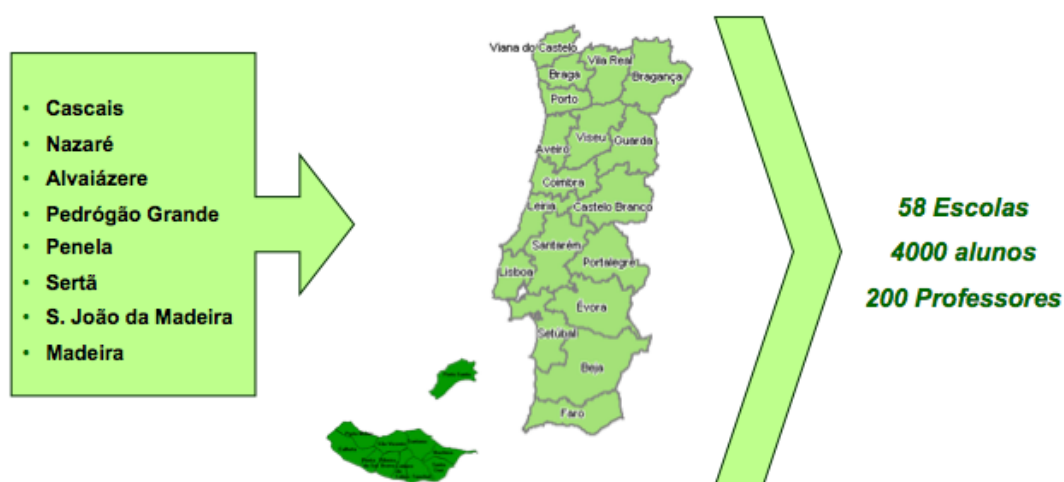


Figura 31 - Os projectos desenvolvidos em 2007-2008

Em termos de formação de formadores e facilitadores em empreendedorismo, a GesEntrepreneur é pioneira em Portugal e persegue como objectivos

- preparar os participantes com um conjunto de saberes teóricos e práticos que lhes permitam desenvolver projectos empreendedores;
- proporcionar aos participantes o contacto com um novo modelo de ensino / aprendizagem centrado no participante;

- desenvolver nos participantes um conjunto de características e atitudes empreendedoras, para que estes as possam utilizar em prol de projectos futuros.

Como acções realizadas, apontamos para a Associação OPEN, na Marinha Grande, em Abril de 2005; para a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, em Janeiro de 2006 e de Fevereiro a Junho de 2007; para o Instituto Politécnico de Setúbal, de Castelo Branco, de Viseu, de Viana do Castelo e de Tomar, ao longo do ano de 2007.

Houve também a oportunidade de implementar um programa de avaliação do perfil empreendedor, um programa destinado a auferir as qualidades, características e atitudes empreendedoras de um indivíduo, através da observação do seu comportamento durante cinco dias; analisa individualmente cada participante de forma a determinar quais os seus pontos fortes e as suas fraquezas, no sentido de ele as trabalhar no caso de optar por uma carreira empreendedora. Destina-se a indivíduos que têm um projecto que pretende ser financiado por uma entidade, a indivíduos que as incubadoras pretendem transformar em futuros empreendedores, a aspirantes a empreendedores que pretendem avaliar-se a si próprios.



Figura 32 - Desenvolvimento de actividades

Figura 33 - Desenvolvimento de actividades

Na Associação OPEN, sediada na Marinha Grande, em Abril de 2007, foi desenvolvida a acção “Corporate Entrepreneurship” cujo objectivo foi descobrir e aproveitar o potencial criativo dos participantes, de forma a ser utilizado no meio em que estes se inserem, potenciando a descoberta do espírito empreendedor e do potencial criativo dos participantes. Esta acção assenta em actividades práticas desenvolvidas em grupo e visa

alargar o horizonte. Da população-alvo no que concerne ao conceito de empreendedorismo, destinando-se a empresas, associações entidades públicas, universidades.

Houve também a oportunidade de realizar um *Kid biz camp*, em Abril de 2007 – um campo de férias de empreendedorismo em internato ou não, com a duração de 5 dias. Consiste num programa destinado a crianças e jovens com vista a despertar para uma primeira atitude empreendedora e, portanto, assento no desenvolvimento de actividades diversas envoltas em bastante diversão, para que a aprendizagem seja retida de forma não maçadora. Referimos, a propósito que programas similares nos Estados Unidos da América já levaram crianças entre os 10 e os 14 anos a criar a sua primeira empresa.



Figura 34 - O adolescente empreendedor

Várias acções, no âmbito do *Biz Camp*, foram realizadas no Instituto Politécnico de Setúbal, entre Julho de 2007 e Fevereiro de 2008, consiste numa imersão no empreendedorismo, composta por 5 dias de actividades assentes na abordagem *learning by doing*.



Figura 35 - Formação a nível universitário

Traduz-se numa iniciativa repleta de energia e interactividade, onde os participantes, por meio de trabalhos em equipa, jogos e actividades, desenvolvem o respectivo potencial empreendedor. Destina-se a universidades, associações, empresas.

Por seu lado, o Turismo empreendedor consiste na dinamização de visitas às principais capitais europeias, com vista a abordar a temática do empreendedorismo, é uma iniciativa criada pela necessidade dos jovens conhecerem novas realidades e desenvolverem redes de contactos e constitui uma oportunidade de partilha de experiências, abrindo novos horizontes aos líderes de amanhã. Tem um duplo objectivo, sendo um de dimensão cultural, levando a visitar os principais locais turísticos, ir a um espectáculo musical, ter refeições em locais carismáticos, outro, mais do âmbito da construção do espírito empreendedor cria possibilidades de contacto com empreendedores locais, de visita a universidades e incubadoras de empresas, entre outros. Algumas destas acções foram já realizadas no âmbito do programa “Londres – uma cidade empreendedora”, no ano lectivo 2006-07.



Figura 36 - Viagem a Londres: jovens vencedores do "Concurso de Ideias"

Um outro programa de empreendedorismo “Reinserção social de reclusos” pretende promover a construção da auto-estima e auto-confiança, levando a assumir atitudes positivas perante uma nova caminhada na vida em sociedade. Reveste-se de características produtivas como o delinear de um rumo de vida.



Figura 37 - O empreendedorismo nos estabelecimentos prisionais

Ações foram realizadas entre Maio 2006 e Julho 2007, em cinco estabelecimentos prisionais: Beja, Castelo Branco, Leiria e Sintra, contando com 100 participantes (reclusos em final de pena).



LEIRIA A INFORMAÇÃO DINAMIZA

ECONOMICA

Responsabilidade Social Empresarial

Sexta, 10 Dez.

Inserido no Programa de Reinserção Social

12 Dez.

Reclusos de Leiria aprendem a “empreender”

Vão decorrer em Leiria, durante esta semana e a próxima, diversas acções de rua preconizadas por reclusos inscritos no Programa de Empreendedorismo para a Reinserção Social dos Reclusos, revela a GesEntrepreneur, a empresa responsável pela formação, em comunicado.

No decurso da implementação deste programa, que tem a duração de um ano, os reclusos envolvidos têm a oportunidade de geri, durante três dias uma mini-empresa, depois de terem concluído ao longo das últimas semanas um plano de negócio contemplando a vertente financeira, um plano de marketing e uma pesquisa de mercado.

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE CASTELO BRANCO

"Na formação sinto-me livre"

Quatro negócios montados em duas semanas. A formação Empreendedor por um Dia foi uma forma de abrir a prisão à comunidade.

O negócio correu bem. É o balanço que se obtém da iniciativa promovida no Estabelecimento Prisional de Castelo Branco (EPCB), no passado dia 18, no âmbito da formação *Empreendedor por um Dia*, quando os reclusos puseram em prática quatro meses de formação. O objectivo passava por pensar num negócio e abri-lo por um dia. A iniciativa resultou em quatro novas empresas: a *NaturVita*, a *Barraquinha dos Prazeres*, *Artesanato Verde*, *Adorno para toda a Casa* e a *tazquinha das Bifanas à Moda do Porto*.

Catorze reclusos estiveram envolvidos na formação. Juntaram-se em grupos de três e quatro, e com um *plafond* de 10 euros, montaram a empresa. "O negócio correu bem", reitera Rui David e Carla Monteiro da *NaturVita*. A venda de sumos naturais e bolo de bolacha teve lucro logo pela manhã. "Receava que as pessoas se queixassem dos preços, mas tal não aconteceu, foi bom". O calor e o Verão fizeram com que os dois formandos pensassem neste negócio, em que a matéria-prima (laranjas, melancia e ananás) foi comprada pelos formandos. Rui David e Carla Monteiro, companheiros, pensam montar um negócio quando o seu tempo no EPCB findar.

Figura 38 - Projecto de empreendedorismo nas prisões

Cientes de que “A melhor maneira de prever o futuro é criá-lo” (Drucker), os projectos realizados, em que a GesEntrepreneur se empenha, são divulgados na Imprensa, não só com o intuito de os dar a conhecer, mas também para consciencializar para a importância da educação para o empreendedorismo, na época em que vivemos.



Figura 39 - Os projectos na Imprensa

2.1.2.1 Contributo académico-profissional

Também aqui, foi oportuno apresentar, no apartado sobre a nossa trajetória, reflexões se bem que sucintamente, sobre o trabalho desenvolvido nesta empresa; destacamos o facto das funções exercidas terem sido no âmbito da investigação, sempre implicadas no nosso percurso académico, nomeadamente, na área do desenvolvimento curricular – concepção, revisão e inovação de currículos, relacionados com a temática que nos preocupa: o *fenómeno do empreendedorismo*. Tal como ficou dito, dinamizámos, como formador principal, várias edições dos cursos de formação então referidos: ‘Mulheres empreendedoras’, ‘Professores em empreendedorismo’, ‘Alunos em empreendedorismo’, em várias escolas do ensino básico e secundário do país.

| Formação | Local | Horas | Participantes |
|---------------------------------------|----------------------|--------------|----------------------|
| Mulheres empreendedoras (Mód.3) | Seia | 97 | 14 |
| Mulheres empreendedoras | Seia | 120 | 14 |
| Professores empreendedorismo (E.S.) | Penela | 21 | 25 |
| Professores – Empreendedorismo (E.S.) | Penela | 22 | 25 |
| Professores – Empreendedorismo (E.S.) | Sertã | 25 | 25 |
| Professores – Empreendedorismo (E.S.) | São João da Madeira | 24 | 25 |
| Alunos – Empreendedorismo (E.S.) | Seia | 14 | 23 |
| Professores – Empreendedorismo (E.S.) | Santa Maria da Feira | 25 | 36 |
| Professores – Empreendedorismo (E.S.) | Santa Maria da Feira | 25 | 36 |
| Professores – Empreendedorismo (E.B.) | Lourosa | 25 | 27 |
| Professores – Empreendedorismo (E.B.) | Lourosa | 25 | 27 |
| Total | | 423 | 277 |

Tabela 11 - Acções de formação desenvolvidas no ano lectivo 2008-2009

2.1.3 A IncubIT – uma proposta que se pretende inovadora

A IncubIT surge em 2009, na sequência da experiência profissional e da investigação académica. Delineia como visão ser uma empresa prestadora de serviços de elevado nível na área da promoção do empreendedorismo através da consultoria, da educação, da formação, do *business coaching* e da investigação, assumindo como valores norteadores da sua actuação: a cooperação, a diferenciação, a ética, a especialização, a inovação e a qualidade.



Figura 40 - Apresentação da IncubIT

A sua missão é desenhar, implementar e acompanhar projectos integrados de promoção do empreendedorismo económico e social, incentivar os seus clientes e parceiros à criação de novas empresas, apoiar empresas existentes e contribuir para a sua reorganização e ou modernização, através do incentivo à inovação, à transferência de tecnologia, conhecimentos e competências, através do apoio ao desenvolvimento empresarial, à criação de emprego e à promoção e atracção de investimentos. Todas as actividades da IncubIT, suportadas por um conjunto de ferramentas tecnológicas de apoio à gestão, visam garantir uma prestação de serviços eficaz e eficiente.

A inovação e o empreendedorismo constituem a resposta aos desafios da sociedade actual e são, na nossa óptica, os catalisadores que permitem alcançar o desenvolvimento sustentável que se pretende, criando emprego e aumentando a competitividade e o

crescimento económico e social. Ciente de que a dinâmica empresarial em Portugal deve ser fomentada através da promoção do empreendedorismo que é, indiscutivelmente, hoje em dia, o principal motor de desenvolvimento económico e social, através da assumpção do risco, da flexibilidade da inovação, da busca consciente de soluções, da criação de emprego associados àquele, a IncubIT empenha-se numa actividade empreendedora que se define como motor da inovação, da competitividade, da criação de novos empregos, do crescimento económico, do desenvolvimento social.

A IncubIT surge, assim, como um conceito inovador no cenário da promoção do empreendedorismo em Portugal, como réplica ao desafio presente na informação divulgada na Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões (COM (2006)):

Em Fevereiro de 2005, a Comissão propôs um novo começo para a Estratégia de Lisboa, centrando os esforços da União Europeia em duas tarefas principais: garantir um crescimento mais forte e duradouro e criar mais e melhores empregos. A nova parceria para o crescimento e emprego põe em destaque a importância de promover uma cultura mais orientada para o empreendedorismo e de criar um ambiente favorável às PME. (COM, 2006, p.3)

A sua diferenciação e mais valia residem no facto de se propor a oferecer soluções que acompanham todo o ciclo do processo empreendedor. Este acompanhamento é efectuado desde a promoção da cultura empreendedora pela educação e formação, passando pelo desenvolvimento de concursos de ideias, até ao apoio à criação ou expansão de empresas, através

- da consultoria e intermediação;
- do processo de financiamento e estabelecimento de *networking* (inserção em redes de negócio, inovação e de investigação).

A grande área da IncubIT é, sem dúvida, o empreendedorismo, no âmbito da formação; a sua oferta é pensada e organizada de modo a desenvolver competências técnicas e comportamentais consideradas fundamentais para os empreendedores. A formação na IncubIT tem ainda a particularidade de ser realizada em contextos práticos, estando sempre presente o contexto profissional e o percurso individual de cada um dos

intervenientes, de modo a explorar e a desenvolver essas competências. Daí, evidenciarmos como seus princípios norteadores:

- a dialéctica teoria/prática;
- a aprendizagem desencadeada em contextos pessoais e sócias significativos;
- o recurso a estratégias cognitivas e metacognitivas;
- a prática da avaliação e da reflexão.

Como tivemos oportunidade de problematizar no apartado *O capital humano como conhecimento*, procuramos promover um *saber experiencial*, sustentado por experiências concretas, pela *observação reflexiva*, pela *conceptualização abstracta* seguida da *experimentação activa*, sempre numa perspectiva de *life-long learning* e *wide-long learning*. Reinvocando Touriñán (2009), diremos que o que norteia a IncubIT é a conversão do capital humano em instrumento de inovação, pugnando por um *continuum* aprimoramento de competências.

A formação da IncubIT tem, pois, como objectivo contribuir para a valorização do potencial humano dos seus clientes e, em consequência, o seu crescimento. A sua identidade, que a diferencia de empresas similares, revela-se na inovação do desenvolvimento curricular, respondendo às características do contexto socioeconómico em que intervém, às necessidades diagnosticadas, tendo, portanto, sempre como prioridade os resultados a atingir, isto é, o desenvolvimento de competências por parte dos formandos e o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional e, logicamente, o constituir-se em uma mais-valia para as empresas em que se integram bem como para a comunidade. Em suma, o comprometer-se com o crescimento sustentável e, por contraponto, o empenhar-se na sustentabilidade da educação.

Em sequência do que atrás ficou enunciado, as actividades são estruturadas em dois grandes sectores de actuação – o desenvolvimento pessoal [You] e o desenvolvimento do negócio [Your business] sempre suportados por uma constante actividade de investigação, aplicação prática dos planos concebidos e inovação [IDI] que permita a melhoria contínua e uma constante actualização de *best practices*, através de um conjunto de estratégias planeadas de forma integrada e perspectivadas de forma cíclica; esse

conjunto de estratégias tem, pois, como princípio norteador a auto-regulação e, consequentemente, o aprimoramento contínuo, sendo a sua meta:

- a) a realização e o desenvolvimento de estudos sectoriais;
- b) o desenvolvimento de manuais de empreendedorismo;
- c) o desenvolvimento e a actualização de manuais de educação e formação;
- d) o desenvolvimento de projectos de investigação.

A acção formativa organiza-se em torno dos cursos “Empreendedorismo” e “Daily Management 4 Entrepreneurs”, contemplando ainda diversos workshops e a área de formação pedagógica. São utilizadas pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no formando, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo, o recurso a jogos, simulações e estudos de caso; privilegia-se o uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia e o recurso às modalidades de formação – presencial, *e-learning* e o *b-learning*.



Figura 41 - Workshop a nível do ensino superior

Figura 42 - Workshop a nível do ensino secundário

Como houve oportunidade de referir, as actividades da IncubIT são suportadas por um conjunto de ferramentas tecnológicas de apoio à gestão; garantem, pois, uma prestação de serviços eficaz e eficiente, cumprindo assim a sua missão pelo apoio ao desenho, implementação e acompanhamento de projectos integrados de promoção do empreendedorismo económico e social, incentivando os seus clientes e parceiros à criação de novas empresas, apoiando empresas existentes e contribuindo para a sua

reorganização e ou modernização, através do incentivo à inovação, à transferência de tecnologia, à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, através do apoio ao crescimento empresarial, à criação de emprego e à promoção e atracção de investimentos. Em mente, temos sempre a sustentabilidade.



Figura 43 - Workshop "Empreenda por favor" no Parque das Nações em Lisboa

2.1.3.1 *Contributo académico-profissional*

No que concerne o trabalho desenvolvido nesta empresa, em termos de contributo académico-profissional, mais do que os dois exemplos anteriores – o do CDE e o da GesEntrepreneur –, ele é determinante para a prossecução da caminhada investigativa que nos propusemos. No período de tempo em que ele se desenvolve – um biénio – sentimos que, efectivamente, hoje mais do que no passado, temos de reconhecer os benefícios que a *educação em empreendedorismo* traz à sustentabilidade do ser e do mundo comunitário.

Com a experiência da IncubIT, temos de admitir que os benefícios não se verificam apenas ao nível da vertente técnica. Tal como no apartado *O empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável*, tivemos oportunidade de referir, importa que sejam equacionados, também, ao nível da vertente comportamental, nomeadamente, promovendo um conjunto de qualidades, atitudes e características empreendedoras pessoais; nunca será de mais, enfatizarmos que o que está em causa é o capital humano e a sua conversão em instrumento de inovação (Touriñán, 2009).

Schumpeter (2009) definia, como vimos oportunamente, a pessoa empreendedora como aquela que está disponível a converter novas ideias numa inovação bem sucedida e, em simultâneo, criar novos produtos e novos modelos de negócios. Estes dois anos de vida da IncubIT confirmam esta definição; foram muitas as pessoas empreendedoras com quem interagimos na acção que se implementou, seja no âmbito da formação, seja na do acompanhamento, seja na da aconselhamento.

A então evocada iniciativa referida por Garcia (2000), de adaptar conhecimentos, de os transformar, reorganizando de forma inovadora a sua interligação foi uma constante. Tem sido, também, possível depararmos com os três grupos de empreendedores apresentados pelo relatório *Entrepreneurship in the EU and beyond* (2009), por nós consultado e citado anteriormente:

- o grupo *embryonic* em fase de arranque de actividade;
- o grupo *new business* constituído por aqueles que contam com, pelo menos, três anos de experiência no ramo por que optaram;
- o grupo *established business* com mais de três anos de actividade.

Em cada um destes grupos, a forma de adaptar, de transformar e de reorganizar conhecimentos ganha perspectivas diferentes e dinâmicas muito próprias.

Constitui-se esta terceira experiência apresentada – a da IncubIT –, no estudo de caso em que nos implicamos, neste investigação doutoral, ela é o centro da atenção do próximo apartado.

2.2 Delimitação do estudo e recolha de dados

Depois da fase exploratória, importa precisar a forma como o problema a ser estudado vai ser abordado nesta segunda fase. Assumidas e desenvolvidas diversas iniciativas, no apartado anterior, apresentamos agora o estudo a realizar, nesta fase, definindo os seus contornos e as diversificadas formas como se assume e como é abordado.

Daí que se imponha delinear o caminho a seguir, tendo em vista identificar a temática em estudo, as questões a ela inerentes, que nos inquietam e que devem ser formuladas. Num segundo momento, daremos conta do universo implicado e da(s) amostra(s) constituídas, para, de seguida, pensarmos nos instrumentos, de que vamos precisar, instrumentos esses pensados em termos de adequação para a análise dos dados a recolher.

2.2.1 Objectivos e questões de partida

Como objectivos da nossa investigação empírica apontamos para

- sensibilizar para a integração da *educação em empreendedorismo* no sistema formal;
- consciencializar os actores do mundo da educação / formação para a necessidade de uma *iniciação ao empreendedorismo* nos níveis etários mais baixos;
- promover *competências empreendedoras transversais* a todas as áreas do conhecimento;
- contribuir com a *cultura empreendedora* para o desenvolvimento sustentável dentro e fora de fronteiras.

Decorrente destes objectivos, à partida, foram colocadas as seguintes questões, as quais entendemos como norteadoras do nosso trabalho empírico:

- Qual a situação actual da cultura empreendedora em Portugal ? [WHAT]
- Como promovê-la? [HOW]
- Que actores envolver? [WHO]
- Em que cenários implementá-la? [WHERE]

2.2.2 Universo e amostra

O universo do estudo de caso múltiplo é bastante extenso, todavia apresenta aspectos que apontam para uma certa uniformidade que se articula com as características do fenómeno em estudo. Engloba professores e alunos do ensino secundário e do ensino superior público e privado, empresários, quadros de empresas, futuros empreendedores e desempregados.

Abrange vários distritos, a saber: Porto, Braga, Aveiro, Coimbra, Lisboa quer no que concerne universidades, escolas e empresas. Na figura 41 apresentamos um mapa, estando assinalados os locais onde as diversas acções tiveram lugar.



Figura 44 - Implementação da acção da IncubIT

Temos, pois, dois grupos institucionais distintos; no Grupo 1, os de cariz académico/educacional – universidades, associações e escolas e no Grupo 2, os de cariz

empresarial – empresas e instituições de apoio ao empreendedorismo (autarquias e outras). Fazem, então parte da amostra, no Grupo 1 [Tipologia 1]:

- Universidade do Minho;
- Universidade de Aveiro;
- Universidade Lusófona;
- Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto [ESEIG];
- Instituto Superior de Engenharia de Coimbra [ISEC];
- Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales [AIESEC]
- Colégio dos Carvalhos;
- Escola Secundária dos Carvalhos.

Do Grupo 2 [Tipologia 2], salientamos:

- Onebiz;
- Loja dobras;
- Ávila Business Center;
- Contrato Local de Desenvolvimento Social [CLDS], Teia Amarante – projecto da Autarquia de Amarante;
- Contrato Local de Desenvolvimento Social [CLDS], Resende + solidário – projecto da Autarquia de Resende;
- Contrato Local de Desenvolvimento Social [CLDS], Casa dos Choupos – projecto da Autarquia de Santa Maria da Feira;
- Autarquia de Valongo;
- Hub Porto;
- Oporto Toastmasters;
- Empreenda por favor;
- Inedem;
- Cidade das Profissões;

- Gabinete de Apoio ao Empreendedorismo e ao Micro-crédito [GAEM]
 - Cooperativa Sol Maior;
- Inova.Gaia.

2.2.3 Acção desenvolvida

A acção desenvolvida diversifica-se em função das instituições implicadas e dos destinatários envolvidos. Engloba, como houve oportunidade de referir, acções de formação – cursos e workshops –, focalizando todos eles o *fenómeno do empreendedorismo*, sendo no entanto diversificado o enfoque dado, contemplando-o ora como objecto de estudo, ora como ponto de partida para outras actividades, ora ainda tendo em mente o desenvolvimento de competências transversais, bem como gerais e/ou específicas que possam ser inerentes a cada uma das situações em que se actua. Em termos de consultoria, a acção tem vindo a intensificar-se no apoio à criação de empresas, à construção de planos de negócio, ao acompanhamento das fases iniciais de uma actividade empresarial.

Na área da educação, a IncubIT presta serviços de desenho e implementação de soluções educativas criativas. Na sua essência está o desenvolvimento pessoal, social e profissional, que permitirá capacitar os indivíduos para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania. Salientamos:

- consultoria para o desenho, implementação e acompanhamento de projectos de educação e sensibilização em empreendedorismo dirigidos
 - aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclo, secundário, profissional, ensino superior;
 - aos professores, compreendendo ainda a formação de professores em empreendedorismo) e ainda
 - a empresas e executivos;
- consultoria e apoio à organização
 - de conferências, seminários e workshops; e
 - de concursos de ideias.
- desenvolvimento curricular de programas de educação e sensibilização ao empreendedorismo.

Neste âmbito, no período de vida da IncubIT, as acções desenvolvidas têm-se concentrado, essencialmente, junto de um público alvo juvenil.

Relativamente ao *business coaching*, o objectivo é o de apoiar os clientes a maximizar os seus resultados com base na optimização dos seus próprios recursos técnicos e emocionais. Os projectos de *coaching* a desenvolver serão personalizados e adaptados a cada cliente, à sua realidade e às suas necessidades tendo como fim último o seu desenvolvimento pessoal. Dirigido a pequenas e médias empresas, o *business coaching* visa a melhoria da produtividade. Em particular, visa motivar, reduzir o conflito, ajudar a gerir emoções, potenciar a criatividade e a flexibilidade da acção dos colaboradores, melhorar consideravelmente o nível de comunicação entre pares, promover as competências de mediação e de negociação, e permitir uma redução considerável dos níveis de stress nas equipas.

Consideramos, portanto, importante destacar documentação que sustenta a acção desenvolvida pela IncubIT. Referimo-nos a protocolos que têm vindo a ser celebrados, no âmbito das parcerias, especificamente no que concerne o *fenómeno do empreendedorismo* e da promoção da *cultura empreendedora*, a programas que são desenvolvidos em diferentes workshops e em cursos de maior alcance. Faremos também um breve apanhado das actividades desenvolvidas no âmbito da *consultoria*; não deixaremos de reflectir, se bem que de forma abreviada, sobre a problemática da *investigação*, a qual, constitui, na nossa opinião, o sustentáculo para a *qualidade* que pretendemos seja uma marca de relevo da IncubIT.

2.2.3.1 Parcerias e protocolos em vigor

A IncubIT, tendo por objectivo responder às necessidades identificadas nos seus clientes com o máximo de qualidade e eficácia, além da sua equipa e bolsa de colaboradores, prima por estabelecer uma rede de parceiros com actores fundamentais na área do empreendedorismo. Essas parcerias efectivam-se, mais especificamente, nas áreas da consultoria, da formação, da educação e do financiamento; procura, ainda estabelecer parcerias com empresas e organizações de outras áreas, directa ou indirectamente relacionadas com o apoio ao empreendedorismo e aos empreendedores.



Figura 45 - Parcerias estabelecidas entre a IncubIT e empresas

A título de exemplo, damos a conhecer dois protocolos celebrados, um com uma instituição de cariz académico e outro com uma de cariz empresarial.

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO
ENTRE A UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO E A INCUBIT

A Universidade Lusófona do Porto, adiante designada por ULPorto, através da respectiva entidade titular, a **COFAC – Cooperativa de Formação e Animação Cultural**, Crl., adiante designada abreviadamente por COFAC, com sede no Campo Grande, número trezentos e setenta e seis, em Lisboa, titular do cartão de identificação de Pessoa Colectiva nº 501679529 (quinhentos e um milhões seiscentos e setenta e nove mil quinhentos e vinte e nove), registada na Conservatória do Registo Comercial de Lisboa sob o número quatrocentos e setenta e um, aqui representada pelo **Prof. Doutor Manuel de Almeida Damásio, Presidente da Direcção, e pelo Prof. Doutor Fernando dos SantosNeves, Magnífico Reitor da ULPorto,**

e,

A IncubIT, com sede social na Rua Alfredo Cunha, 155, Escritório 1, da cidade de Matosinhos, titular do cartão de identificação de pessoa colectiva nº 509085563 (quinhentos e nove milhões oitenta e cinco mil quinhentos e sessenta e três), aqui representada pelo Dr. Marco Lamas na sua qualidade de Gerente.

Cláusula 1ª
(Áreas de actuação)

ULPorto e a IncubIT acordam desde já um conjunto de áreas de actividade a desenvolver, sem prejuízo da realização de protocolos específicos a serem realizados posteriormente para iniciativas ou parcerias que ambas as entidades considerem relevantes e de interesse mútuo e que envolvam encargos financeiros.

Cláusula 2ª
(Actividades a desenvolver)

Ambas as entidades acordam desde já um conjunto de actividades a desenvolver, nomeadamente:

Intercâmbio de informação de interesse comum;

Colaboração ao nível de iniciativas relacionadas com a missão de ambas as instituições;

Colaboração e participação em projectos financiados nacionais ou europeus;

Apoio mútuo à realização de parcerias, protocolos e/ou acordados no âmbito das suas zonas de intervenção;

Cooperação na organização e celebração de actos, actividades, jornadas, seminários e conferências de interesse comum;

Divulgação e/ou cooperação em iniciativas a realizar, nomeadamente em cursos, pós-graduações e/ou estudos desde que adaptadas à missão de ambas as entidades e de interesse para ambas as partes;

Apoio da IncubIT à colaboração de Estagiários provenientes da ULPorto;

Outras iniciativas acordadas por ambas as partes.

Cláusula 3ª
(Vigência)

O presente Protocolo produzirá os seus efeitos a partir desta data, podendo ser revisto, por acordo entre as partes.

O presente Protocolo considera-se sucessivamente renovado por ano, caso não seja denunciado por qualquer dos Outorgantes com antecedência mínima de um mês.

A denúncia deverá ser feita por escrito, produzindo os seus efeitos de imediato após a respectiva denúncia.

Para efeitos do presente Protocolo, este inicia-se na data da sua assinatura.

Cláusula 4ª
(Foro)

Ambos os outorgantes aceitam a arbitragem como forma de composição de qualquer litígio resultante do incumprimento do acima acordado

Porto, 05 de Janeiro de 2011

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

O gerente da IncubIT

(Prof. Doutor Manuel de Almeida Damásio)

(Dr. Marco Lamas)

(Prof. Doutor Fernando dos Santos Neves)

Documento 1 - Protocolo estabelecido entre a IncubIT e uma empresa do mundo académico

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO

ENTRE THE FACTORY TRIBE, LDA. E A INCUBIT

O The Factory Tribe, Lda. adiante abreviadamente designado por Factory Business Center, com sede na EN 101, Av. Barros e Soares, n.º 423, em Braga, como primeiro outorgante, aqui representado por Tiago Gomes Sequeira, sócio gerente, e Renata Gomes Sequeira, sócia gerente, e a Doingit, Lda, adiante abreviadamente designada por IncubIT, com sede na Rua Alfredo Cunha, 155, escritório 1 em Matosinhos, respectivamente como segundo outorgante, aqui representada por Marco Aurélio Ribeiro Lamas, sócio gerente e Maria Luísa Alves Bravode Almeida e Silva Lamas, sócia gerente, estabelecem o seguinte protocolo.

1.ª

O segundo outorgante compromete-se a divulgar, de forma conveniente e com os meios de que dispõe, o Factory Business Center e os serviços que este oferece, nomeadamente aluguer de escritórios privados, mesas individuais em open space, escritórios virtuais e aluguer de auditório.

2.ª

O primeiro outorgante compromete-se a divulgar, de forma conveniente e com os meios de que dispõe, a IncubIT e os serviços que este oferece, nomeadamente Consultoria, *Business Coaching*, Educação, assim como os seus workshops/formações.

3.ª

O segundo outorgante compromete-se a divulgar junto dos empreendedores que recorrem à IncubIT para obter informações, a promoção que o Factory Business Center dispõe e que consiste na oferta de um mês para contratos de seis meses, no mínimo, para aluguer de espaços, nomeadamente CoWork e wPod.

4.ª

O primeiro outorgante compromete-se a divulgar este protocolo nos meios de que dispõe, nomeadamente no seu site www.factoryworkstyle.com e na sua Página de Facebook www.facebook.com/fyworkstyle. Ambas as partes se comprometem a realizar uma divulgação mútua na área referente às parcerias nos seus websites, com introdução dos logótipos e textos relativos à actividade de ambos.

5.ª

A Primeira outorgante disponibiliza o aluguer do auditório do Factory Business Center à Segunda Outorgante, com um desconto de 25%. Ambas as partes comprometem-se a organizar workshops em parceria nas instalações da Primeira Outorgante, com partilha de esforços comerciais e de divulgação dos workshops.

6.ª

Ambos os outorgantes se comprometem a criar condições que facilitem o acesso às condições mencionadas nas cláusulas 1.ª, 2.ª e 3.ª.

7.ª

O primeiro e segundo outorgantes consideram que a assinatura do presente protocolo constitui uma legítima busca de vantagens recíprocas.

8.ª

O presente protocolo tem a duração de um ano e poderá ser revogado pela solicitação de uma das partes ficando, desde já, a parte revogante obrigada a informar a outra da sua intenção por qualquer meio escrito com um período de antecedência mínimo de 30 dias em relação à data de cessação dos efeitos do presente protocolo.

9.ª

Alterações às condições previstas no presente Protocolo deverão ser acordadas, por escrito, entre as Partes.

Braga, 01 de Agosto de 2011

Pelo The Factory Tribe, Lda.
(Primeiro Outorgante)

(Sócios Gerentes)

Pela IncubIT
(Segundo Outorgante)

(Sócios Gerentes)

Documento 2 - Protocolo estabelecido entre a IncubIT e uma empresa do mundo empresariais

2.2.3.2 *Programas em curso*

Transcrevemos programas de alguns dos workshops oferecidos ao longo do biénio em curso; eles são a prova do que tivemos oportunidade de comentar e problematizar no apartado anterior no que concerne o desenvolvimento curricular em que a IncubIT aposta. Comentaremos, mais adiante, os princípios orientadores, no âmbito do desenvolvimento curricular que sustentam estes programas e nos quais a IncubIT se empenha.

Este workshop pretende ser uma viagem, uma autêntica imersão ao Empreendedorismo, que desejamos possa conduzir a uma reconstrução, contínua e continuada dos conhecimentos implicados. Contempla, entre outros aspectos, motivos e motivações do empreendedorismo, o processo empreendedor, tal como o idealizamos; é focalizado e problematizado tendo em conta o ambiente em que vivemos – as mudanças constantes, o clima de incertezas, a competitividade local e global. Daí que a realidade económica actual seja objecto da nossa atenção, nela destacando-se Portugal, onde as PME emergem como dominantes na estrutura empresarial. Pretendemos, pois, demonstrar que é necessário promover a educação em empreendedorismo, envolvendo universidades, empresas e o próprio governo, bem como outros actores. Propomo-nos identificar os recursos disponíveis bem como as diferentes etapas a percorrer até ao *startup*.

Duração: 3 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: empreendedorismo – porquê e para quê?; o processo empreendedor (cultura empreendedora; ideia/oportunidade; projecto; recursos; *startup*).

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: promover a educação em empreendedorismo; construir um ambiente empreendedor.

Objectivos: compreender o conceito e a importância do empreendedorismo; identificar as características e o perfil do empreendedor; conhecer as várias fases do processo empreendedor; dominar conceitos, ferramentas e metodologias inerentes à motivação e implementação da criatividade e da inovação a nível individual e/ou em grupo.

Documento 3 - Workshop Empreendedorismo e Inovação

Com a conjuntura actual, nomeadamente, os números do desemprego nacional e, em particular, o aumento acentuado do desemprego qualificado, a situação económica actual; a estagnação e/ou decréscimo de alguns sectores de actividade tradicionais, urge criar condições que favoreçam a criação e o desenvolvimento de empresas inovadoras. O empreendedorismo e a criação do próprio emprego surge como uma alternativa ao trabalho por conta de outrem, quer por motivos de evolução profissional, realização pessoal ou mesmo por necessidade. O franchising tem um papel fundamental nesta área, promovendo a criação de inúmeras microempresas. O protagonismo do franchising é cada vez maior em Portugal; o número de marcas, em particular de marcas nacionais, a criação de emprego e o volume de negócios tem vindo a crescer.

Duração 3 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: empreendedorismo, porquê e para quê?; o processo empreendedor (cultura empreendedora; ideia/oportunidade; projecto; recursos, *startup*); *franchising* (vantagens e desvantagens; análise e selecção de franquia; contrato).

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: comunicação; motivação; relacionamento interpessoal; trabalho em equipa; resolução de problemas; criatividade e inovação; exploração e criação de oportunidades; gestão do tempo.

Objectivos: compreender o conceito e a importância do empreendedorismo e do franchising; conhecer as várias fases do processo empreendedor; conhecer os principais indicadores do franchising em Portugal e no mundo; identificar as principais vantagens e desvantagens de investir num negócio em sistema de franchising; dominar os aspectos chave na selecção de uma oportunidade de franchising.

Documento 4 - Workshop Empreendedorismo e Franchising

Desde que existimos, mesmo que inconscientemente, vamos construindo a nossa marca pessoal, junto da família, dos amigos, dos nossos colegas de trabalho ou dos nossos clientes. Na conjuntura actual, onde a abundância predomina e a concorrência é cada vez mais feroz, torna-se indispensável começarmos a reflectir sobre a nossa Marca Pessoal, de uma maneira mais profissional e rigorosa (sem recorrer a fórmulas mágicas). A nossa Marca Pessoal, nos dias de hoje, é o nosso activo mais valioso. “O emprego para toda a vida está morto, a sua carreira, não” (Tom Peters

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: indivíduo *vs* produto; importância do marketing pessoal; o ‘simples’ detalhe faz a diferença – dicas essenciais; fases do processo de construção da marca pessoal – plano de marketing pessoal; ferramentas e canais de promoção da marca pessoal – plano de acções de marketing pessoal.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: comunicação; relacionamento interpessoal; influência; criatividade; pensamento crítico.

Objectivos: compreender os conceitos directamente associados ao marketing pessoal; dominar técnicas de desenvolvimento e realização pessoal e profissional; criar a sua marca pessoal; saber ‘vender’ a sua marca; diferenciar-se da concorrência; tirar partido dos seus pontos fortes para alcançar objectivos.

Documento 5 - Workshop Empreendedorismo e Marketing Pessoal

A planificação estratégica não é apenas a soma de planos, programas, projectos e actividades. É um processo complexo que tem como expoente máximo a articulação, equilíbrio e conjugação dos itens referidos e ainda destes com os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e com a estrutura e cultura da organização. A planificação eficaz e calculista aliada a uma flexibilidade face ao inesperado e ao imprevisível permite os ajustes e reorientações necessárias ao longo do processo. O sucesso de uma organização depende de uma eficaz gestão estratégica.

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: gestão estratégica, conceito e enquadramento; análise estratégica; formulação estratégica; organização e implementação estratégica.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: comunicação; pensamento criativo; capacidade analítica; sensibilidade organizacional; tomada de decisão; recolha e tratamento de informação; planeamento e organização.

Objectivos: compreender o conceito e a importância da gestão estratégica; desenvolver uma nova postura perante a gestão das organizações.

Documento 6 - Workshop Gestão estratégica

O conflito está sempre presente ou pelo menos patente na vida pessoal e nas organizações. As organizações são um espaço gerador de conflito pelo seu ambiente interno e externo; a interdependência de funções e a mudança são alguns dos factores que o podem potenciar. A gestão de conflitos é fundamental para permitir antecipar e prevenir o conflito e, em última instância, de o travar, garantindo assim um ambiente organizacional facilitador do trabalho em equipa em prol de objectivos comuns.

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas, profissionais de vendas.

Conteúdos: gestão de conflitos; instrumentos e técnicas de gestão de conflitos; vantagens e desvantagens das situações de conflito.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: empatia; relacionamento interpessoal; trabalho de equipa; escuta activa; capacidade de negociação; gestão de conflitos; flexibilidade; comunicação.

Objectivos: compreender o conceito e a importância da gestão de conflitos; identificar as fontes, os intervenientes e as principais manifestações de conflitos; conhecer e aplicar instrumentos e técnicas de gestão de conflitos; conhecer as estratégias mais adequadas para a resolução de problemas; aplicar os conceitos discutidos em situações reais.

Documento 7 - Workshop Gestão de conflitos

O papel e a importância do direito empresarial na constituição, desenvolvimento e expansão de empresas, na condução de projectos inovadores e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade é inegável. É assim fundamental, por parte dos empreendedores, gestores de micro e pequenas empresas, um conhecimento do direito empresarial, um conhecimento prático que lhe permita ter uma visão abrangente da legislação relativa ao mundo empresarial e ao ambiente onde está inserida.

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: conceito de empresa e tipos de sociedades comerciais; elementos essenciais dos contratos sociais; o funcionamento das sociedades: órgãos sociais, direitos, deveres e responsabilidades; contratos comerciais de organização e parceria, de distribuição e de transferência de tecnologia e *know-how*; dissolução/liquidação; visão prática do empreendedorismo/empreendedor.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: comunicação; capacidade analítica; sensibilidade organizacional; tomada de decisão; recolha e tratamento de informação.

Objectivos: compreender o conceito e a importância do direito empresarial; utilizar conceitos, teorias, ferramentas e metodologias que permitem analisar o contexto legal das organizações e das suas relações.

Documento 8 - Workshop Direito empresarial

Saber exercer a liderança e a motivação é fundamental para saber como actuar dentro da empresa e prosseguir os objectivos traçados. O exercício de uma liderança mais criativa e motivadora permite congrega os objectivos individuais e colectivos, do mesmo modo que a motivação permite uma maior satisfação de todos os elementos da empresa e consequentemente atingir melhores resultados. O uso de uma sábia liderança e motivação constituem assim passos fundamentais para uma optimização da gestão.

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: liderança – que conceito(s) para o mundo empresarial?; estilos de liderança; motivação – em função da organização; teorias da motivação; os conflitos na organização; a negociação e gestão de conflitos.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: motivação; liderança; relacionamento interpessoal.

Objectivos: compreender os conceitos e a importância da liderança e da motivação; reconhecer os diferentes estilos de liderança; conhecer diferentes teorias da motivação; reconhecer os diferentes tipos de conflitos e a forma como lidar com eles; desenvolver uma nova postura perante a gestão das organizações.

Documento 9 - Workshop Liderança e motivação

Os melhores entre os melhores distinguem-se pela auto-confiança, autodomínio, integridade, capacidade de comunicar, influenciar e de se colocar no lugar do outro. O equilíbrio entre a razão e a emoção é, assim, de extrema importância para o sucesso pessoal e profissional. Um empreendedor, que seja capaz de conjugar a capacidade intelectual com a capacidade de coordenar os esforços pessoais próprios, estimular o talento dos seus colaboradores, resolver conflitos em momentos de crise e ainda negociar e angariar capital para os seus projectos, está votado ao sucesso.

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Conteúdos: inteligência emocional; emoções; a inteligência emocional e os relacionamentos pessoais e profissionais.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: auto-confiança; autodomínio, comunicação; relacionamento interpessoal; motivação; desenvolvimento dos outros; criatividade.

Objectivos: compreender o conceito e a importância da inteligência emocional; conhecer os factores essenciais na relação consigo mesmo e com os outros; dominar a utilização da inteligência emocional na vida pessoal e profissional; dominar técnicas e instrumentos para a resolução de conflitos e o desenvolvimento dos outros; aplicar os conceitos discutidos em situações reais (pessoais e profissionais).

Documento 10 - Workshop Inteligência emocional

A Programação Neurolinguística (PNL) é um modelo, consistindo num dos mais recentes avanços da Psicologia Aplicada. É a arte e ciência da excelência humana, sendo aplicada aos mais diversos e variados contextos. Através da PNL poderá gerar novos comportamentos, solucionar problemas de comunicação e facilitar a consecução dos seus objectivos. A PNL aplicada às vendas e negociação baseia-se na modelagem e reprodução dos procedimentos dos comerciais de sucesso. Já pensou em aumentar a eficácia da comunicação, criar relacionamentos a longo prazo com o cliente, desenvolver um clima de confiança que lhe permita alavancas na facturação de vendas? Estes são alguns benefícios que propomos.

Duração 4 horas

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas, profissionais de vendas.

Conteúdos: contextualização da PNL e seu enquadramento nas vendas; caracterização e estilos de clientes; a relação com o cliente; técnicas da PNL aplicadas ao contexto comercial.

Metodologias: pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, centradas no aluno, privilegiando uma metodologia experiencial e do aprender-fazendo; jogos; simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia.

Competências a desenvolver: pessoais; profissionais; relacionais/comunicacionais; empatia; escuta activa; acuidade sensorial; flexibilidade.

Objectivos: compreender o conceito de PNL e seu enquadramento nas vendas; identificar estilos de clientes e meta-programas associados; aplicar estratégias para melhorar o processo de comunicação com o cliente; compreender e aplicar técnicas da PNL no contexto comercial (vendas e negociação).

Documento 11 - Workshop PNL Aplicada às vendas

A IncubIT implica-se também no empreendedorismo jovem, desenvolvendo, essencialmente nos períodos de pausa lectiva, actividades que se destinam ao nível etário de vai dos 6 aos 14 anos de idade.

Empreendedorismo Júnior o despertar para um futuro melhor!

Descrição do programa

Programa interactivo, centrado na promoção de competências-chave para o desenvolvimento da cultura empreendedora, tais como, a autonomia, a responsabilidade, a inovação, a criatividade, a iniciativa, o trabalho de equipa e a capacidade de tomar decisões. Este programa permite às crianças compreenderem as atitudes e as competências pessoais que as poderão levar a obter sucesso enquanto empreendedoras, através das experiências e das vivências ao longo das sessões. Pretende a sensibilização destas para a importância do Empreendedorismo e a "despertar" para a temática do Empreendedorismo, através de actividades dinâmicas e lúdicas, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos sobre o Empreendedorismo.

O programa "Empreendedorismo Júnior" integra-se transversalmente com outras actividades de cariz lúdico-pedagógico a decorrer na instituição.

Objectivos gerais

- Explorar e clarificar o conceito de Empreendedorismo;
- Promover a cultura empreendedora;
- Impulsionar a aprendizagem de alguns conceitos financeiros;
- Promover o espírito de iniciativa, cooperação e criatividade.

Destinatários

Crianças dos 6 aos 14 anos.

Duração

Na interrupção escolar correspondente às férias da Páscoa, com a duração de uma semana, no período da manhã.

Local

Academia Morangos
Rua Brito e Cunha, 633
4450-087 Matosinhos

Férias da Páscoa

Informações e Inscrições

Telef: 229 388 497
info@morangos.pt
academia@morangos.pt



Documento 12 - Actividades interrupção lectiva Empreendedorismo Júnior

Em complemento do documento anterior, para uma maior explicitação dos conteúdos, segue-se a planificação geral do workshop Empreendedorismo Júnior, para o qual se recomenda o recurso à máquina fotográfica em todas as actividades.

| | Actividade | Duração | Recursos |
|-------------------|------------------------------------|-------------|--|
| 1º Dia | Apresentação | 30 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Folhas A4 coloridas (uma por participante) - Marcadores de várias cores (2 por participante) |
| | O que é o Empreendedorismo? | 90 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Bostik - Documento “Empreendedorismo: Certo ou Errado?” (um por participante) - Documento “Empreendedorismo baralhado” (um por participante) - Imagens dos Empreendedores (um exemplar) - Canetas / Lápis (um por participante) - Marcadores, Lápis de cor (4 por grupo) - Cartolinas / Folhas de Flip Chart / Papel cenário (uma por grupo) |
| | Dossiers “Empreendedorismo Júnior” | 60 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Materiais diversos (tecidos, revistas, jornais, botões, lãs, entre outros desperdícios, cola, furador, autocolantes, fio ráfia, marcadores, lápis de cor e cera) - Cartolinas A3 (uma por participante) |
| | Características do Empreendedor | 60 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Cartões “Características do Empreendedor - Quadro - Marcadores (de quadro) |
| | Serei Empreendedor? | 50 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Caneta / Lápis (um por participante) - Fotocópias do documento “Serei Empreendedor” (um exemplar por participante) - Fotocópias do documento “Características Empreendedoras” (um exemplar por participante) |
| 2º dia | Histórias Empreendedoras | 70 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Documento: “Histórias Empreendedoras” (constituído por 6 versões; uma versão para cada grupo; uma cópia por participante) - Documento “Histórias Empreendedoras – exemplo” (para consulta do dinamizador) - Documento: “A nossa história” (um exemplar por participante) |
| | Canção Criativa | 120 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Canetas (uma por participante) - Câmara de Filmar - Computadores (um por grupo) - Phones (um por grupo) - Videoprojector - Folhas Brancas (uma por participante) - Canetas / Lápis (uma por participante) - Documento “Letras Musicais” (um exemplar) |
| 3º dia 13/04/2011 | | | |

| | Actividade | Duração | Recursos |
|--|------------------------|----------------|--|
| | Enigmas Empreendedores | 60 minutos | <ul style="list-style-type: none"> - Documento: “Enigmas Empreendedores” (para consulta do dinamizador) - Folhas brancas (uma por grupo) - Canetas (uma por participante) |

Tabela 12 - Planificação das actividades do Workshop Empreendedorismo Júnior

Em anexo, poderá ser consultado material de apoio utilizado nestas actividades [Anexo 7 – Material de Apoio ao Workshop Empreendedorismo Júnior].

No que diz respeito aos dois cursos oferecidos, o Curso Empreendedorismo surge da convicção de que a dinâmica empresarial deve ser fomentada através da promoção do empreendedorismo que é, indiscutivelmente, hoje em dia, o principal motor de desenvolvimento económico e social, através da assumpção do risco, da flexibilidade da inovação, da busca consciente de soluções e da criação de emprego. Uma nova abordagem de resposta às necessidades e procura da sociedade actual é a formação de um espírito e uma cultura empreendedores. Esta realidade é claramente demonstrada pela UNESCO e pela União Europeia, através da Agenda de Lisboa emanada do Conselho Europeu reunido em Lisboa em 2000.

Este curso é organizado por módulos que podem ser combinados de forma a constituírem um programa/itinerário de formação adaptado, nomeadamente, às necessidades dos indivíduos, a desenvolvimentos técnicos, tecnológicos e organizacionais ou à sua estrutura ocupacional. Este curso inclui um conjunto de módulos obrigatórios e ainda outro constituído por módulos opcionais, apontando o todo para um somatório de 105 horas.

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Competências: de ordem pessoal, social e profissional – a auto-confiança; a apresentação; a comunicação; a motivação; o relacionamento interpessoal; o trabalho em equipa; a resolução de problemas; a criatividade e inovação; a liderança; a exploração e criação de oportunidades; o planeamento e organização; a gestão do tempo.

Objectivos: compreender o conceito e a importância do empreendedorismo; identificar as características e o perfil do empreendedor; dominar conceitos, teorias, ferramentas e metodologias inerentes à motivação e implementação da criatividade e da inovação a nível individual e/ou em grupo; desenvolver uma nova postura perante o processo criativo e os bloqueios à criatividade e inovação; planificar a implementação de um negócio nas suas

várias vertentes; elaborar um plano de negócios; identificar as várias alternativas de financiamento e seleccioná-las em função das situações; conhecer as várias fases do processo de criação de empresas: jurídicas, comerciais, financeiras; aplicar os conceitos discutidos em situações reais.

No que concerne os conteúdos, compreende um conjunto de módulos obrigatórios, a saber:

- empreendedorismo (14 horas);
- criatividade e inovação (7 horas);
- gestão estratégica (7 horas);
- liderança e motivação (7 horas);
- marketing (7 horas);
- plano de negócios (7 horas).

O segundo conjunto de módulos, este de cariz opcional, compreende:

- | | |
|---|--|
| - apresentações com impacto (7 horas); | - técnicas de tomada de decisão (7 horas); |
| - informática na óptica do utilizador (21 horas); | - <i>balanced scorecard</i> (7 horas); |
| - marketing 2.0 (7 horas); | - comunicação empresarial (7 horas); |
| - marketing CRM (7 horas); | - comunicação interpessoal (7 horas); |
| - marketing pessoal (7 horas); | - controlo de gestão (7 horas); direito empresarial (7 horas); |
| - networking (7 horas); | - finanças (7 horas); |
| - pitching (7 horas); | - franchising (7 horas); |
| - PNL – aplicado às vendas (7 horas); | - gestão de conflitos (7 horas); |
| - team building (14 horas); | - gestão de projectos (14 horas); |
| - técnicas de negociação (7 horas); | - gestão do tempo (7 horas); |
| - técnicas de vendas (7 horas); | - inteligência emocional (7 horas). |
| - TIC (14 horas); | |

Documento 13 - Plano programático do curso Empreendedorismo

Por sua vez, o Curso Daily Management 4 Entrepreneurs surge pelo facto de reconhecermos que o papel das micro e pequenas empresas em Portugal é fundamental para o desenvolvimento económico e social; a sua importância é claramente demonstrada, através da assumpção do risco por parte dos seus responsáveis, da flexibilidade e da inovação que as caracteriza e da busca consciente de soluções e da criação de emprego. Esta formação visa desenvolver competências em diversas áreas empresariais, além de contribuir para uma ainda melhor partilha de conhecimentos, experiências e *best practices* de gestão e áreas relacionadas. A intenção é apoiar os destinatários na expansão do seu negócio, sustentado no desenvolvimento das suas competências e das competências dos seus colaboradores (pessoais, sociais e profissionais) e,

consequentemente, levar no aumento das vendas e à melhoria dos processos e procedimentos de gestão.

Destinatários: empreendedores, potenciais empreendedores, estudantes, empresários em nome individual, gestores de micro e pequenas empresas.

Competências: de ordem pessoal, social e profissional – a auto-confiança; apresentação; comunicação; a motivação; o relacionamento interpessoal; o trabalho em equipa; a resolução de problemas; a criatividade e inovação; a liderança; a exploração e criação de oportunidades; o planeamento e organização; a gestão do tempo; as tecnologias da informação e da comunicação.

Objectivos: compreender o conceito e a importância do empreendedorismo; conhecer o ambiente socioeconómico das micro e pequenas empresas em Portugal; dominar conceitos, teorias, ferramentas e metodologias inerentes à gestão das micro e pequenas empresas; planificar a implementação de um negócio nas suas várias vertentes; identificar oportunidades de mercado; elaborar planos de negócios para micro e pequenas empresas; identificar as várias alternativas de financiamento e os sistemas de incentivo disponíveis; conhecer as várias fases do processo de criação de empresas: jurídicas, comerciais, financeiras; promover micro e pequenas empresas no mercado, utilizando as tecnologias de informação e comunicação; conhecer e saber utilizar em cada situação os vários tipos de liderança.

No que concerne os conteúdos, compreende um total de 44h e está organizado em módulos de 4 h:

- empreendedorismo;
- criatividade e inovação;
- gestão estratégica;
- marketing;
- técnica de vendas;
- finanças;
- direito empresarial;
- liderança e motivação;
- *networking*;
- plano de negócios;
- projectos de financiamentos e sistemas de incentivo.

Não é obrigatória a frequência de todos os módulos; eles serão disponibilizados de forma independente.

Documento 14 - Plano programático do curso Daily Management 4 Entrepreneurs

2.2.3.3 Consultoria

Quanto à consultoria, consideramos que esta actividade é fundamental para apoiar o desenvolvimento, tecnicamente sustentado, das diferentes fases do empreendimento empresarial e, conseqüentemente, contribuir para um melhor desempenho do tecido empresarial. Na IncubIT, acreditamos que podemos apoiar iniciativas empresariais de modo a serem mais eficazes pois reunimos as competências necessárias e dispomos de uma rede de consultores com experiência a nível nacional e internacional. Encaramos e desenvolvemos a consultoria estruturada em duas etapas: (i) criação de empresas e *start-up*; (ii) consolidação e expansão.

A elaboração do *plano de negócios* é um processo que conduz à definição dos objectivos da organização e das estratégias para os alcançar. É uma ferramenta de apoio à gestão, com vista ao desenvolvimento futuro da organização, especificando as grandes orientações que permitem às empresas construir, modificar, melhorar ou fortalecer a sua posição face à concorrência, de forma sustentada. O *plano de negócios* consiste numa descrição detalhada do planeamento de uma empresa e tem como principais objectivos:

- testar a viabilidade de um conceito de negócio;
- orientar o desenvolvimento das operações e estratégia;
- atrair recursos financeiros;
- transmitir credibilidade;
- desenvolver a equipa de gestão.

O seu público-alvo é:

- internamente: a equipa de gestão e restantes colaboradores;
- externamente: potenciais investidores, parceiros e outros *stakeholders*.

Na IncubIT consideramos o *plano de negócios* uma peça fundamental no processo empreendedor. Elaboramos planos de negócios personalizados adaptados ao(s) empreendedor(es), ao seu conceito de negócio e ao mercado a que se destina. É um

processo sempre desenvolvido em parceria com o cliente que é o especialista do seu negócio.

No panorama empresarial actual, o marketing e a comunicação assumem um papel preponderante. Comunicar, no timing correcto, aos clientes certos, de forma adequada, gera o crescimento de qualquer negócio. Hoje, mais do que nunca, onde cada vez é mais difícil inovar, a diferença é feita através da articulação de políticas eficazes de comunicação e marketing. A IncubIT apresenta diversas soluções, feitas à medida de cada projecto, para ajudar a identificar os factores diferenciadores de cada empresa, marca, produto ou serviço.

Ajudamos à criação de uma estratégia diferenciadora de *marketing digital*. Actualmente, utilizar os meios que a internet, as tecnologias de informação e as redes sociais e profissionais proporcionam, é uma oportunidade que pode fazer com que estejamos mais próximos dos clientes o que pode torná-los fiéis à marca, recomendando-a aos seus amigos e conhecidos. Para além disso, acreditamos que, mais importante do que conhecer os hábitos e as estatísticas de compra dos clientes é a cultura de estabelecer vínculos relacionais e emocionais com eles. Dessa forma, eles sentem-se como se fizessem parte da organização. Na IncubIT temos soluções específicas e desenhadas de forma particular para cada organização.

Alocar tempo e recursos a tarefas como a elaboração e envio de *newsletters*, para bases de dados segmentadas bem como o posterior contacto com objectivos que podem ir desde a marcação de uma reunião, até ao vulgar inquérito de satisfação eram soluções que só estavam ao alcance de empresas com estruturas grandes. A IncubIT tem uma solução pensada para micro empresas, empresários em nome individual ou mesmo trabalhadores independentes – o *marketing com follow up*.

O empreendedorismo e a criação do próprio emprego surgem como uma alternativa ao trabalho por conta de outrem, quer por motivos de evolução profissional, realização pessoal ou mesmo por necessidade. O financiamento é um dos principais obstáculos apontados pelos empreendedores e potenciais empreendedores, levando-os muitas vezes a desistir do seu projecto.

Esta é a base solução da IncubIT que tem como objectivo dar a conhecer alternativas de financiamento a projectos empresariais, bem como, ferramentas de apresentação dos projectos a potenciais investidores e/ou parceiros. A IncubIT constitui-se assim como um agente facilitador no processo de obtenção de financiamento, actuando ao nível da:

- pesquisa, selecção e negociação de fontes de financiamento, nomeadamente:
 - banca;
 - *business angels*;
 - capital de risco.
- pesquisa, selecção, informação e candidaturas a sistemas de incentivos (QREN, MODCOM, PRODER, PACPE, FINICIA, estágios profissionais, *InovJovem*, apoio à contratação).
 - recolha de informação e estruturação dos documentos para candidatura ao sistema de incentivos;
 - desenho, preparação e envio do formulário de candidatura;
 - resposta aos pedidos de esclarecimentos e dúvidas dos analistas no decorrer do processo de avaliação;
 - apoio na fase de assinatura de contrato de incentivo.

Tal como o colapso de grandes empresas nos ensinou, o *Enterprise Risk Management* [ERM] assume-se como um tema cada vez mais relevante nos dias que correm, fruto da conjuntura económica que se vive e dos crescentemente complexos desafios da gestão.

Por ‘riscos de negócio’, entendem-se todos os acontecimentos que possam interferir de forma favorável ou desfavorável nos objectivos da organização, incluindo os que se relacionam com a sua envolvente externa, tais como, entre outros, os de natureza regulamentar e a concorrência, como os que estão associados aos processos operacionais que a organização desenvolve, nas suas diferentes áreas, desde os processos de desenvolvimento de novos produtos ou serviços, produção, à sua distribuição pelos clientes, pós-venda, e respectiva facturação e cobrança e, ainda, a processos estratégicos como a expansão e internacionalização.

A IncubIT disponibiliza a solução *Risk Management Project* [RMP], que se orienta numa definição de objectivos organizacionais, para a criação de planos de acção, com base em diagnósticos e análises de campo – socorrendo-se de ferramentas de gestão como a contabilidade, o planeamento estratégico e o controlo interno – esta solução contribuirá de forma decisiva para a organização e clarificação de estratégias e redefinição de processos das organizações, de modo a potenciar a criação de valor e o consequente aumento dos seus negócios. O RMP inclui, ainda, uma abordagem similar da metodologia, onde o foco é a vertente comportamental das organizações, promovendo soluções ao nível da cultura e da eficiência operacional.

A IncubIT desenvolve ainda actividades ao nível:

- da consultoria nos domínios de estratégia, tecnologia, gestão geral, marketing e controlo de gestão;
- da avaliação do projecto e do empreendedor;
- da realização de estudos e projectos de viabilidade;
- do apoio na constituição e formalização de empresas;
- da realização de diagnósticos empresariais;
- da pesquisa, selecção e divulgação de oportunidades de negócio;
- da realização de análises sectoriais;
- do *networking*;
- da angariação de investidores e parceiros de negócio;
- dos serviços de *franchising* (desenvolvimento de projectos em *franchising*, apoio à expansão de redes, auditoria de redes, internacionalização e assessoria e apoio contínuo).

2.2.3.4 Workshops realizados

Em função das instituições, que compõem os grupos acima identificados, dos workshops, cujos programas atrás disponibilizamos, foram desenvolvidos os que aparecem na tabela que se segue. Nela, identificamos as temáticas trabalhadas, que serão discutidas mais adiante, pela diversidade que contemplam no que concerne ao *fenómeno do empreendedorismo*. Os registos referentes ao ‘local’ e à ‘data’ mostram a abrangência que a acção alcança ao longo de dezasseis meses; analisaremos, também, as recorrências das temáticas focalizadas e a intensidade com que actuamos em cada um dos distritos. No que concerne ao número de participantes, mais do que a contabilização em função das diferentes temáticas, interessar-nos-á questionar a avaliação que fizeram do workshop em que participaram.

Módulos – Daily Management 4 Entrepreneurs

| | Local | Instituição | Data | Participantes |
|--|--------------|-----------------------|-------------|----------------------|
| Gestão Estratégica | Porto | Hub Porto | 9/23/10 | 12 |
| Marketing 2.0 | Porto | Hub Porto | 9/30/10 | 11 |
| Finanças | Porto | Hub Porto | 10/7/10 | 5 |
| Direito Empresarial | Porto | Hub Porto | 10/14/10 | 7 |
| Liderança e Motivação | Porto | Hub Porto | 10/21/10 | 7 |
| Projectos de Financiamento e sistemas de incentivo | Porto | Hub Porto | 10/28/10 | 3 |
| Empreendedorismo | Porto | Cidade das Profissões | | 10 |
| Criatividade e Inovação | Porto | Cidade das Profissões | 5/25/11 | 10 |
| Gestão Estratégica | Matosinhos | Cidade das Profissões | 6/22/11 | 10 |

Módulos – Empreendedorismo

| | Local | Instituição | Data | Participantes |
|--------------------------|--------------|--------------------|-------------|----------------------|
| PNL - Aplicada às Vendas | Matosinhos | IncubIT | 12/4/10 | 5 |
| Marketing Pessoal | Matosinhos | IncubIT | 1/15/11 | 11 |
| Gestão de Conflitos | Matosinhos | IncubIT | 1/22/11 | 7 |
| Marketing 2.0 | Matosinhos | IncubIT | 2/26/11 | 7 |

Tabela 13 - Cursos desenvolvidos sectorialmente por módulos

| Workshops | Local | Instituição | Data | Participantes |
|--------------------------------------|---------------|--|-------------|----------------------|
| Empreendedorismo e Inovação | Porto | Inedem | 4/22/10 | 12 |
| Training 4 Business | V.N.Gaia | Inova.Gaia | 5/27/10 | 18 |
| Empreendedorismo e Inovação | Braga | U. Minho | 6/9/10 | 72 |
| Business Caching | Amarante | CLDS Teia Amarante | 6/17/10 | 16 |
| Empreendedorismo e Inovação | S.M.Feira | CLDS Casa dos Choupos | 9/25/10 | 14 |
| Empreendedorismo e Inovação | Braga | U. Minho | 9/29/10 | 37 |
| Empreendedorismo e Inovação | V.N. Gaia | Esc. Sec. Carvalhos | 11/3/10 | 50 |
| Empreendedorismo e Inovação | V. Conde | ESEIG | 11/15/10 | 116 |
| Empreendedorismo e Inovação | Porto | Hub Porto | 11/16/10 | 23 |
| Empreendedorismo e Financiamento | Braga | U. Minho | 11/17/10 | 38 |
| Como criar o próprio emprego | Braga | U. Minho | 12/10/10 | 32 |
| Empreendedorismo e Inovação | Resende | CLDS Resende + Solidário Colégio dos Carvalhos | 12/22/10 | 63 |
| Empreendedorismo | V.Nova Gaia | Cidade das Profissões | 1/17/11 | 80 |
| Empreendedorismo social | Porto | Oporto Toastmasters | 1/17/11 | 28 |
| Empreendedorismo | Porto | Empreenda por favor | 1/17/11 | 24 |
| Empreendedorismo | Lisboa | Câmara Municipal | 2/11/11 | 100 |
| Empreendedorismo e Inovação | Valongo | Valongo | 2/15/11 | 100 |
| Empreendedorismo e Franchising | Braga | U. Minho | 2/22/11 | 59 |
| Empreendedorismo e Formação | Porto | Empreenda por favor | 3/2/11 | 30 |
| Empreendedorismo e Inovação | Coimbra | ISEC | 3/9/11 | 50 |
| Empreendedorismo e Financiamento | Vila do Conde | ESEIG | 3/14/11 | 56 |
| Empreendedorismo e Novos Projectos | Porto | Universidade Lusófona | 3/17/11 | 60 |
| Empreendedorismo | V.Nova Gaia | GAEM - Cooperativa Sol Maior | 3/25/11 | 24 |
| Empreendedorismo | Valongo | Câmara Municipal | 4/5/11 | 30 |
| Empreendedorismo e Marketing | Braga | Valongo | 4/12/11 | 64 |
| Inteligência emocional | Matosinhos | U. Minho | 4/30/11 | 6 |
| Marketing pessoal | Matosinhos | IncubIT | 5/14/11 | 12 |
| Plano Pessoal de Emprego | Matosinhos | IncubIT | 6/9/11 | 5 |
| Empreendedorismo e Técnica de Vendas | Lisboa | Loja dobras | 6/18/11 | 26 |
| Marketing Pessoal | Lisboa | Ávila Business Center | 7/28/11 | 11 |

Tabela 14 - Workshops desenvolvidos no universo delimitado para o caso em estudo

A título de exemplo, apresentamos uma notícia sobre workshops desenvolvidos ao abrigo da parceria IncubIT / Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão [ESEIG] do Instituto Politécnico do Porto [IPP], sediada em Vila do Conde, isto é, uma instituição de tipologia 1, isto é, de cariz académico/educacional. Nos eventos referidos, são

mencionados os intervenientes – alunos, docentes e colaboradores do instituto referenciado, ex-alunos e empresários da região. Retomamos, a propósito, o que tivemos oportunidade de problematizar no apartado *Universidade – empresas – governo*, isto é, a convicção de que é necessário que a responsabilidade seja partilhada entre a academia, o tecido empresarial e o governo, para que se verifique o desenvolvimento socioeconómico procurado.



Figura 46 - Notícia divulgada pelo Jornal A Voz da Póvoa

Convocamos, de novo, Touriñán (2004), quando defende que o ensino superior pode contribuir definitivamente para o desenvolvimento regional, quer pela investigação que promove, quer pelo conhecimento que disponibiliza, quer pela assessoria que oferece, quer ainda pela capacidade inovativa no domínio das tecnologias. Como houve, também, a oportunidade de convocar as palavras de Clark (1988) a este propósito, retomamos as ideias, por este estudioso difundidas, ideias que enfatizam a relação entre a universidade e a comunidade envolvente, as interacções que se vão estabelecendo na resposta aos reptos que emergem continuamente de um e de outro dos espaços em causa. É isto que se verifica sempre que há oportunidade de estabelecer condições para o diálogo, o qual se mostra profícuo e consequente.

2.2.3.5 *Desenvolvimento de manuais e guias de actividades*

Embora numa fase embrionária, os manuais têm sido alvo do planeamento da IncubIT, como forma de apoio à realização das acções de formação, sejam elas de cariz mais prático e reduzido em termos temporais – os workshops –, sejam elas de cariz mais complexo, por vezes reunindo os conteúdos programáticos dos workshops como módulos a integrar planos de curso. A concepção e formatação é generalizada, permitindo todavia a flexibilização já que esta se constitui num princípio curricular da programação formativa da IncubIT.

A estrutura do manual proposto pela IncubIT está patente no exemplo que disponibilizamos e que analisaremos mais adiante; são algumas páginas do Manual Pedagógico do curso de Programação Neuro-Linguística [PNL] APLICADA ÀS VENDAS de autoria de Alice F. Antas (2011). Começamos por apresentar o índice do manual, seguindo-se uma amostragem do mesmo

- (i) Introdução (páginas 3 e 4);
- (ii) Sistematização e Actividade (página 16);
- (iii) Diapositivo 5 do *powerpoint* de apresentação (página 27).

O que se pretende é dar uma ideia da estrutura e organização do manual para podermos, com base no uso que dele tem vindo a ser feito, evidenciar pontos fortes e pontos fracos de forma a tirar ilações no âmbito da comunicação, da pedagogia e da didáctica, para um aprimoramento no futuro.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Manual Pedagógico | 1 |
| Introdução | 3 |
| Público-alvo | 3 |
| Competências | 3 |
| Objectivos gerais e específicos | 3 |
| Conteúdos | 4 |
| 1.Contextualização da PNL e seu enquadramento nas vendas | 4 |
| 1.1.PNL e seu modelo de comunicação..... | 5 |
| 1.2.Boa Formulação de Objectivos (BFO)..... | 7 |
| 2.Caracterização e estilos de clientes..... | 9 |
| 2.1.Sistemas representacionais..... | 9 |
| 2.2.Os Meta-programas | 12 |
| 3.A Relação com o cliente | 17 |
| 4.Técnicas da PNL aplicadas ao contexto comercial | 18 |
| 4.1.Calibração | 18 |
| 4.2.Rapport (Matching e Mirroring) | 19 |
| Conclusão | 23 |
| Bibliografia | 24 |
| Anexos | 25 |
| Anexo 1 – Powerpoint | 25 |
| Anexo 2 – Actividades | 41 |

(i) pp. 3 e 4

Introdução

A Programação Neurolinguística (PNL) é um modelo de comunicação, consistindo num dos mais recentes avanços da Psicologia Aplicada. É a arte e ciência da excelência humana, sendo aplicada aos mais diversos e variados contextos. Através da PNL poderá gerar novos comportamentos, solucionar problemas de comunicação e facilitar a consecução dos seus objectivos. A PNL aplicada às vendas e negociação baseia-se na modelagem e reprodução dos procedimentos dos comerciais de sucesso.

Público-alvo

Potenciais Empreendedores, Estudantes, Empresários, Gestores e Chefias intermédias de Pequenas e Médias Empresas, Vendedores.

Competências

Pessoais; profissionais; relacionais/comunicacionais. Empatia; escuta activa; acuidade sensorial; flexibilidade.

Objectivos gerais e específicos

1. Compreender o conceito de PNL e o seu enquadramento nas vendas. 1.1. Saber fazer uma

boa formulação de objectivos, sem falhar nenhuma etapa, num período de 15 minutos.

2. Identificar estilos de clientes e meta-programas associados. 2.1. Identificar por escrito os 3 sistemas de representação dos clientes (VAK), sem falhar nenhuma opção, num período de 10 minutos. 2.2. Fazer, por escrito e sem erro, uma apresentação de informação para 2 clientes distintos (meta-programa) em 10 minutos.
3. Aplicar estratégias para melhorar o processo de comunicação com o cliente. 3.1. Identificar, correctamente, 3 dos aspectos mais importantes na calibração, aquando de uma encenação de uma apresentação de informação ao cliente.
4. Compreender e aplicar técnicas da PNL no contexto comercial (vendas e negociação). 4.1. Replicar 2 dos comportamentos não verbais externos, usando os processos Acompanhar e Espelhar, aquando de um jogo de papéis.

Conteúdos

1. Contextualização da PNL e seu enquadramento nas vendas

A Programação Neurolinguística (PNL), ou *Neuro Linguistic Programming* (NLP), que teve origem nos E.U.A. na década de 70, tem como criadores John Grinder e Richard Bandler. A PNL é um modelo de comunicação intra e interpessoal, que explica como processamos a informação. Foi baseada na Gramática Transformacional de Chomsky e desenvolvida através do estudo dos padrões comunicacionais de 3 génios da comunicação: Milton Erickson (Hipnoterapeuta); Virgínia Satir (Psicoterapeuta familiar) e Fritz Perls (Gestalt). Três conceitos estão na sua base:

Programação

Conjunto de programas que decorrem internamente nos sistemas neurológicos (comunicação intra e interpessoal) para alcançar determinados objectivos.

Neuro

Sistema nervoso, redes neuronais e os cinco sentidos através dos quais se processa toda a experiência externa.

Linguística

Sistema de linguagem (verbal e não verbal) através do qual se codificam as neurorepresentações e se comunica.

Para a PNL, cada pessoa possui um “mapa” e um conjunto de pressuposições, através das quais comunica. Estas pressuposições são comunicadas pelo comportamento no quotidiano. Todos os comportamentos verbais e não verbais veiculam a mensagem que transmitimos e a forma como somos percebidos. “Nós somos a mensagem!”.

(ii) p. 16

2.2. Os meta-programas

Meta-programas são padrões inconscientes que englobam crenças, valores, interesses, preocupações e funcionam sob a forma de filtros, seleccionando qual a informação que “fica” e qual é a “deitada fora”. Segundo a PNL, através deles, prestamos atenção apenas a uma parte da experiência.

Conhecer os meta-programas de uma pessoa pode ajudar com clareza a prever estados e comportamentos. Não se trata de classificar se são bons ou maus. Eles são apenas formas de comunicar e de lidar com a informação. O seu estudo aplica-se a comportamentos de grupo. É o

que se pretende fazer com a caracterização de estilos (de cliente) de acordo com o seu posicionamento nos meta-programas (Dilts, 1999). Na área comercial destacam-se os seguintes meta-programas:



É importante reter:

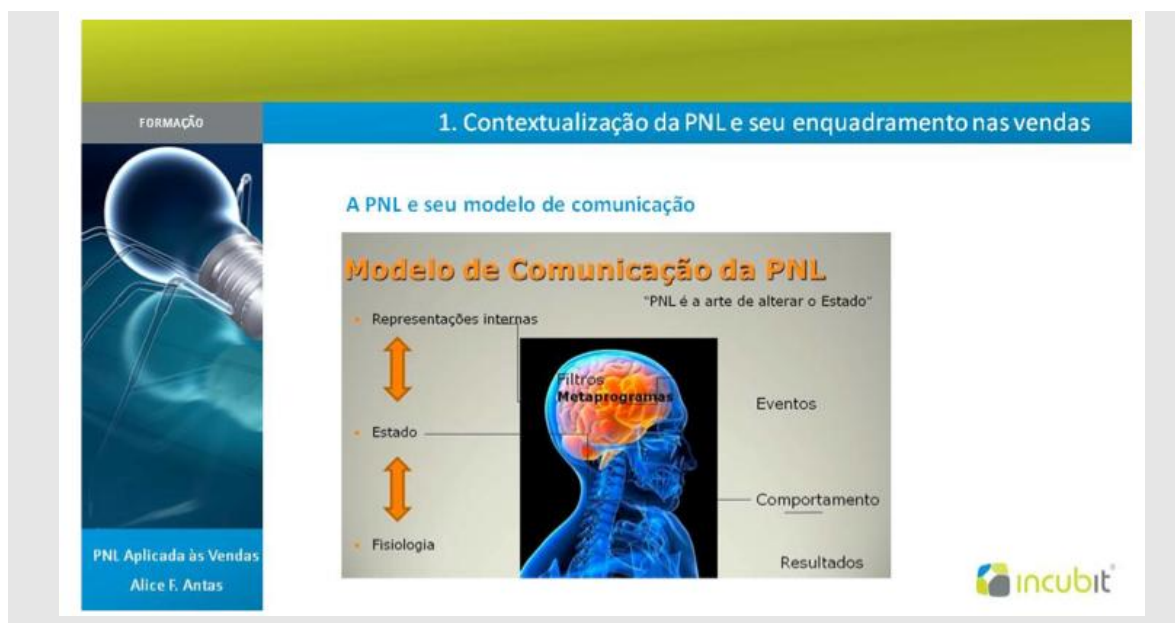
- ✓ Poder classificar um cliente dentro dos meta-programas é uma forma de melhor o conhecer, poder adaptar-se ao seu estilo representacional, e mais facilmente adaptar a sua argumentação!
- ✓ Procure saber para o produto ou serviço que venda, quais as vantagens ao adquiri-lo (dirigir-se para) e quais os problemas que evitam (afastar-se de)!
- ✓ Relembre que existem pessoas que vão valorizar mais as vantagens que o produto/serviço apresenta, e outras vão valorizar os problemas que evitam, de acordo com o meta-programa dominante (relembre o posicionamentos significativos: médio e muito).
- ✓ Estude sempre duas formas de apresentar o seu produto/serviço: uma para sintética e geral com os pontos mais fortes para um cliente de tipo “geral” e outra mais longa, pormenorizada para um cliente de tipo “específico”.
- ✓ Se tiver dúvida quanto ao meta-programa dominante comece sempre pela informação mais sintética, podendo progressivamente dar mais pormenores. Lembre-se de ir adaptando a sua apresentação à medida que surgirem questões.



Actividade 3

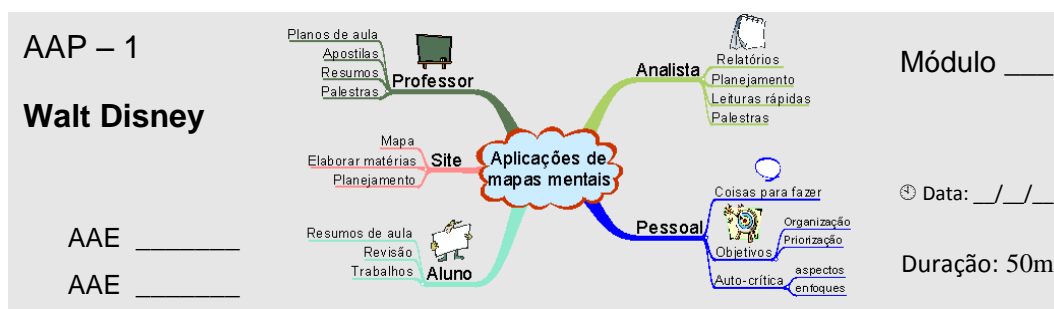


Proposta: Pense no seu melhor cliente. Procure classificá-lo nos cinco meta-programas e o seu posicionamento (pouco, médio, muito). Prepare uma apresentação adequada com os meta-programas.




Documento 15 - Amostragem do Manual Pedagógico - PNL Aplicada às vendas

Apresentamos, ainda, a título exemplificativo, um Guia de Aprendizagem, utilizado nos Cursos de formação *Empreendedorismo e Criatividade e Inovação* – actividades essas que pretendem promover a aprendizagem e poderão ser desenvolvidas em presença [AAP] ou em regime de extensão [AAE].



Planificação / apoio à implementação de actividades


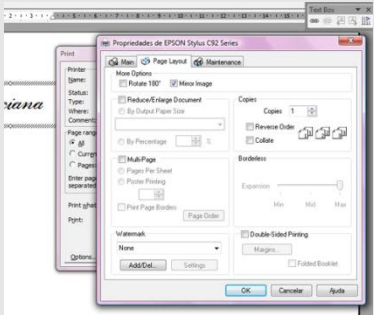
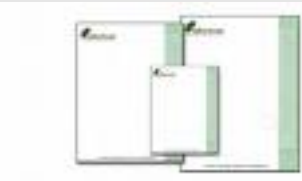
| Estratégias e actividades – Métodos e técnicas | Objectivos |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Peça aos alunos para referirem quais as etapas que consideram existir num processo de geração de ideias desde a definição da ideia até à identificação da oportunidade. [Comunicação pedagógica] 2. Explique que Walt Disney considerou que um processo de geração de ideias deve ser dividido em três fases: a fase do Sonhador, a fase do Realista e a fase de Crítico. 3. Distribua o documento “Processo Walt Disney” aos alunos e explique cada uma das fases do mesmo. A fase do Sonhador permite a geração de ideias, ideias estas que não devem ser avaliadas nem criticadas, garantindo total liberdade para | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e perceber um dos processos de geração de ideias, constituído por fases distintas. - Praticar o processo de geração de ideias e avaliação das mesmas. |
| | Materiais de apoio |

| Estratégias e actividades – Métodos e técnicas | Objectivos |
|--|---|
| <p>todos participarem. Esta fase representa, assim, “a criança que há em nós”, pois uma criança não tem medo do que os outros pensam e raramente evita palavras e ideias. A fase do sonhador representa também as “possibilidades” e não os “problemas”, em síntese nenhuma ideia é uma má ideia, sendo que todas as ideias, por mais estranhas que pareçam, são ideias válidas. Neste âmbito, deve-se pensar “fora da caixa”, distanciando-se do habitual e tentando procurar novas e melhores ideias. Em suma a fase do sonhador consiste na geração de ideias na maior quantidade possível não havendo preocupações com a qualidade. Na fase do Realista, os alunos devem continuar afastados da ideia de avaliação e crítica, devem sim perguntar-se a si próprias “como é que isto é possível?” em vez de afirmarem “isto não é possível”. Esta fase representa assim, a análise das ideias geradas na fase do sonhador. Com base na “tempestade de ideias” criada na fase anterior, a etapa do Realista consiste em perceber como é que as mesmas serão possíveis de concretizar. A fase de Crítico consiste numa avaliação sistemática das ideias geradas, com vista a encontrar potenciais soluções possíveis para problemas entretanto identificados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Folhas de <i>Flip Chart</i> - Marcadores - Documento: “Processo Walt Disney” - Documento: “Brainstorming” - Pequeno objecto para a geração de ideias. Um por grupo  |
| <p>4. Divida os alunos pelo número de grupos determinados previamente. Poderá haver grupos com mais ou menos um elemento. Lembre-se que nesta actividade é necessário que o número de grupos seja divisível por três (3, 6, 9, ... grupos). Para dividir os alunos por grupos utilize uma técnica inovadora, evitando assim que formem sempre os mesmos grupos. Pode pedir, por exemplo, que se alinhem por altura e depois atribuir-lhes por um número (consoante o número de grupos que terá).</p> <p>5. Distribua o material por cada grupo, nomeadamente uma folha de <i>flip chart</i> e um conjunto de marcadores. Explique aos alunos que irão passar pelas três fases do processo de Walt Disney num exercício prático. Apresente agora uma história e contextualização da situação simulada pela qual devem realizar um processo de geração de ideias com base no objecto previamente escolhido para a actividade. Um exemplo que pode ser utilizado é o dos copos plástico.</p> | <p>Tarefas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Providencie folhas de <i>flip chart</i> (uma por cada grupo de alunos) - Providencie vários marcadores de diferentes cores (preferencialmente 4 cores por cada grupo) |
| <p>Imaginem que saiu um decreto-lei que afirma que o plástico utilizado no fabrico dos copos tem um componente prejudicial à saúde, quando conjugado com líquidos. Neste sentido, enquanto empresários que são, têm de tentar escoar 1 000 000 caixas de copos de plástico que possuem em armazém. Para tal, devem procurar finalidades diferentes para se atribuir aos copos de plástico, sabendo que não se podem ingerir líquidos desse copo. Em suma, para qualquer objecto que utilize neste exercício, o cenário que lhes deve apresentar deve ser semelhante ao seguinte: Vocês são os proprietários de uma empresa que fabrica um produto [mostre o objecto e explique o que é]. A entidade reguladora definiu que por razões de saúde, o seu produto é actualmente</p> | <p>Sistematização</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No final da actividade, pergunte aos alunos o que aprenderam com esta actividade e de que modo a mesma se relaciona com o empreendedorismo. [Saber – o tema da AAP] 2. As respostas dos alunos deverão concluir que este exercício apela à criatividade e iniciativa e à geração de ideias bem como à identificação de oportunidades e possibilita a |

| Estratégias e actividades – Métodos e técnicas | Objectivos |
|---|---|
| <p>inseguro para ser usado para o fim pelo qual originalmente foi feito ou então esse produto saiu de moda. A sua empresa tem um armazém com dois milhões destes objectos e, por isso, precisa de encontrar uma utilização alternativa para este produto.</p> <p>6. Distribua agora um exemplar do objecto por cada uma das mesas dos grupos.</p> <p>7. Deve ser dado início à primeira fase do processo Walt Disney; reforce a ideia de que todos os alunos assumirão agora o papel de sonhadores. Devem, assim, elaborar uma lista do maior número possível de ideias alternativas para o objecto que têm diante eles, dispondo de 15 minutos. Devem ser geradas o mínimo de 20 ideias (o que não significa que devam parar quando tiverem 20 ideias se tiverem tempo para mais). Vá acompanhando os grupos e verificando quantas ideias foram já geradas. A técnica utilizada nesta primeira fase é a técnica do Brainstorming. Distribua agora cópias do documento <i>Brainstorming</i> que lhes permitirá perceber melhor a fase em que se encontram.</p> <p>8. Após ter introduzido a actividade, circule pela sala para se assegurar de que todos os alunos compreenderam o que lhes foi pedido e, também, para se certificar que nenhum aluno está a influenciar o grupo em vez de funcionarem em equipa. Certifique-se que estão somente a listar ideias e não as estão a criticar ou a avaliar. Poderá igualmente incutir alguma competição entre os grupos, dizendo-lhes que os outros grupos têm mais ideias. Motive constantemente os grupos para atingirem o número mínimo de 20 ideias. Vá informando os alunos do tempo disponível para terminar esta fase. Em qualquer dos casos, procure auxiliá-los de forma indirecta, sem lhes dar todas as respostas que procuram. É importante estimular o raciocínio empreendedor dos alunos, nomeadamente a criatividade.</p> <p>9. Após terminado o tempo disponível para a fase do sonhador, rode as folhas de <i>flip chart</i> dentro de cada conjunto de três grupos no sentido dos ponteiros do relógio. Já com a lista de ideias gerada pelo grupo situado à esquerda, os alunos assumirão agora o papel de Realistas. Peça que seleccionem em grupo as cinco melhores ideias dessa lista, identificando-as de forma visível (utilizando outra cor, sublinhando, circulando, etc.). Para tal, peça aos alunos para olharem para cada uma das ideias geradas pelos colegas e para as analisarem usando como critérios de selecção, por exemplo, a inovação das mesmas e se esse produto teria mercado e procura. Para desenvolverem esta segunda tarefa do processo Walt Disney, os alunos dispõem de 5 minutos. Á semelhança do que efectuou na fase do sonhador, percorra enquanto estes trabalham, verificando se a tarefa está a ser correctamente realizada e proporcionando alguma orientação, se necessário. Vá informando periodicamente o tempo que dispõem para terminar esta fase.</p> <p>10. Faça novamente a rotação das folhas de <i>flip chart</i> para o grupo que se situa à direita (relembrando que esta rotação será efectuada em cada conjunto de 3 grupos). Neste momento, cada grupo terá uma lista elaborada por um segundo grupo, com cinco ideias seleccionadas por um terceiro grupo.</p> | <p>consolidação da temática das características empreendedoras. [Saber-fazer – Competências]</p> <p>3. Se perguntar se é difícil gerar ideias, poderá concluir que todos eles dirão que não, logo, todos eles conseguem gerar ideias, isto é, têm características empreendedoras em si. [Saber-ser e Saber-estar – Competências]</p> <p>4. Pergunte, ainda, de que modo este método de aprendizagem se relaciona com a forma como os empreendedores aprendem. Devem concluir que os empreendedores facilmente aprendem através do trabalho em equipa, são criativos e não tem medo do que os outros pensam, sabem gerar ideias e identificar oportunidades.</p> <p>[Saber-agir – que implica os quatros saberes que suportam a aprendizagem e levam ao desenvolvimento das Competências]</p> |

| Estratégias e actividades – Métodos e técnicas | Objectivos |
|---|------------|
| <p>11. Para terminar o processo de geração de ideias de Walt Disney, os alunos entrarão na fase do Crítico. Peça agora aos alunos para escolherem a ideia que julguem ser a mais apropriada para que a empresa consiga escoar o stock que tem em armazém e obter lucro com ela. Para tal, devem ter em conta apenas as 5 ideias seleccionadas pelo grupo anterior como sendo as melhores e basear a sua escolha em critérios como a inovação, o preço, as despesas, a facilidade de se alterar/adaptar o produto e a capacidade de se vender esse mesmo produto. Dispõem de 5 minutos. A ideia escolhida deve ficar igualmente bem visível, de modo a ser facilmente identificada entre as restantes ideias. Tal como nas fases anteriores, acompanhe o progresso dos grupos, circulando pelas mesas e dando as indicações necessárias a cada momento.</p> <p>12. Após o término desta fase, rode novamente as folhas de <i>flip chart</i> entre os grupos. No final dos três momentos de rotação cada grupo receber a sua lista de ideias iniciais (o seu <i>flip chart</i> inicial). Peça agora aos grupos que olhem para a sua folha de <i>flip chart</i> tendo em atenção as cinco ideias seleccionadas e a ideia final seleccionada pelos outros grupos do seu trio de grupos. Coloque aos grupos algumas questões, nomeadamente: Qual foi a ideia escolhida?; Concordam com essa escolha ou teriam escolhido outra ideia?; Se escolhessem outra, qual seria? Estas questões deverão ser respondidas oralmente, para que todos os alunos tomem conhecimento dos resultados deste exercício de geração de ideias. Peça aos alunos, ainda oralmente, que refiram os aspectos positivos e negativos do processo de geração de ideias de Walt Disney. Refira que para se conseguir introduzir um produto no mercado, é necessário passar pelas três fases definidas por Walt Disney, nomeadamente: uma primeira fase para a geração de muitas ideias, uma segunda fase para a análise das ideias que possam ser exequíveis e uma última fase para a avaliação de todos os aspectos das potenciais ideias e a selecção da melhor. Refira que passaram por todas as fases em cerca de 30 minutos. Começaram pela geração de ideias, efectuaram uma pequena análise de mercado e, por fim, efectuaram uma avaliação, a qual os levou à escolha do produto final. Neste sentido, pergunte-lhes se teriam preferido ser eles próprios a escolher o produto ou se o processo Walt Disney ajudou a filtrar ideias que não seriam viáveis e a fazer uma escolha final? Nesta altura processa-se à contagem do total das ideias geradas em tão pouco tempo. Assim, peça a um grupo para vir apresentar a sua lista de ideias, enquanto os restantes grupos deverão riscar nas respectivas listas as ideias que forem referidos por esse grupo. Quando o primeiro grupo terminar, peça para um segundo grupo vir apresentar as suas ideias. Contudo, este grupo só apresentará aquelas ideias que ainda não tenham sido referidos, ou seja, aquelas que não estejam riscadas na sua folha de <i>flip chart</i>. Os grupos que não estejam a apresentar continuam a riscar nas respectivas folhas todas as ideias que sejam referidas. Continue este processo até ao fim das apresentações. Naturalmente, os últimos grupos terão poucas ideias a apresentar, pois grande parte delas poderão já terem sido apresentadas pelos outros grupos. Cabe ao Professor contar as ideias no quadro ou numa folha de <i>flip chart</i>. No final, conte todas as ideias diferentes geradas por cada grupo. Pergunte aos alunos se estão surpreendidos com o número total de ideias geradas em tão pouco tempo. Conclua, referindo que as ideias surgem naturalmente. Qualquer pessoa tem ideias. O mais complicado é passar da teoria à prática. Pergunte-lhes novamente se gerar ideias é difícil.</p> <p>13. Após o término da actividade, aplauda e verifique se alguém quer colocar uma questão ao grupo, fazer uma sugestão ou apresentar uma crítica, assegurando de que não entram em discussão. Qualquer crítica deve ser aceite sem se preceder a uma contra-resposta.</p> <p>[Avaliação e estímulo – feedback e feedforward]</p> <p>Os aplausos têm aqui a função de transmitir aos alunos o sentimento de realização e contribuir para o aumento da auto-confiança dos alunos, sobretudo dos mais introvertidos no que respeita a falar para uma audiência.</p> <p>Recolha os <i>flip chart</i> e afixe-os na sala, de modo a que estejam todas expostas no final da</p> | |

| Estratégias e actividades – Métodos e técnicas | Objectivos |
|---|------------|
| actividade, tire fotografias e faça <i>upload</i> das mesmas para o <i>software</i> de modo as que a mesma estejam disponíveis quando voltarem a abordar as características empreendedoras. | |

| Registos | | |
|---|---|--|
| 1- Ocorrências | 2- Remissões para a Moodle | 3- Contributos significativos dos formandos |
|  |  |  |

| |
|---|
| AAE – 1.1 em opção à / a ser complementada pela AAE – 1.2 |
| ... |

| |
|--|
| AAE – 1.2 em opção à / como complemento da AAE – 1.2 |
| ... |

| Bibliografia de apoio e/ou de extensão | |
|--|--------|
| 14. xx | 17. xx |
| 15. xx | 18. xx |
| 16. xx | 19. xx |

2.2.3.6 *Desenvolvimento de projectos de investigação*

Este trabalho de investigação, a nível do doutoramento, constitui-se numa meta-investigação, já que ele questiona a própria investigação em curso, investigação essa que o integra; todavia, não *per se*, mais numa articulação permanente e pertinente com a formação e a extensão, gerando-se, desta forma um *spin-over* conducente à construção da espiral que caracteriza a metodologia qualitativa.

Defendendo desde sempre, na nossa trajectória académico-profissional, a tríade formação-investigação-extensão, isto é, a sustentação defendida pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] – os potenciais saberes [*saber saber, saber fazer, saber ser e saber estar*], a IncubIT contempla, no seu projecto, espaço para a apresentação de projectos ID; instiga os seus colaboradores nesse sentido. Todavia, face ao curto tempo de existência da IncubIT, os projectos estão, ainda, em fase de construção, partindo de estudos exploratórios de casos concretos em que se implicam os diferentes intervenientes.

2.2.4 Instrumentos de recolha de dados

A complementar a informação que consta da documentação apresentada, utilizamos, ainda, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito e a entrevista, tendo em vista, no primeiro caso, a auscultação de formandos em relação as formações implementadas e, no segundo, a discussão de alguns aspectos do empreendedorismo, com alguns especialistas da área. As grelhas de avaliação/ponderação dos valores evidenciados nos documentos que seleccionámos, apontam para uma melhor configuração do caso múltiplo em estudo.

2.2.4.1 Inquérito

Os inquéritos são aplicados regularmente, após cada acção desenvolvida. A finalidade é propor aos participantes a avaliação do trabalho em que se envolvem nos workshops, tendo em vista um aprimoramento, quer dos programas organizados, quer da estrutura dos workshops, quer também do desempenho dos formadores, assim como a recolha de sugestões para novas temáticas a abordar em função das necessidades e interesses dos públicos alvo.

Este questionário pretende conhecer a opinião dos participantes nos workshops realizados pela IncubIT. A sua opinião sobre o workshop em que participou é extremamente importante para que a IncubIT possa:

Aferir em que medida satisfaz as suas expectativas;
Melhorar a qualidade dos workshops que dinamiza;
Melhorar o desempenho em futuros workshops.

Agradecemos que responda com sinceridade a todas as questões formuladas, tendo em atenção que todas as respostas serão apenas utilizadas para tratamento estatístico.

Gostaríamos, por isso, que respondesse às seguintes questões:

*Obrigatório

Identificação *

Idade *

| | |
|-----------|-------|
| Masculino | 18-25 |
| Feminino | 26-35 |
| | 36-45 |
| | + 46 |

Assinale o workshop em que participou. Agradecemos que responda a um questionário por cada workshop em que participou. (assim, no caso de ter participado em dois workshops, deve responder a 2 questionários) *

Empreendedorismo e Financiamento
Empreendedorismo e Franchising
Empreendedorismo e Inovação
Empreendedorismo e Marketing
Empreendedorismo e Networking
Outra:

Localização *

Universidade do Minho
ESEIG - Instituto Politécnico do Porto
ISEC (Instituto Superior de Engenharia de Coimbra)
Hub Porto
Cidade das Profissões
Museu do Papel (Santa Maria da Feira)
Resende

Relativamente aos conteúdos do workshop, considera que: *

Sendo 1 Insuficiente e 4 muito bom

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| O interesse dos temas abordados foi | | | | |
| Os temas abordados foram devidamente aprofundados | | | | |
| Os temas abordados tiveram utilização prática | | | | |
| O tempo dedicado à exposição teórica foi | | | | |
| O tempo dedicado à componente prática foi | | | | |
| Em termos de desenvolvimento de novas competências | | | | |

Considera que o modelo de *processo empreendedor* desenvolvido e apresentado pela IncubIT:

*

seleccione aquela ou aquelas opção(ões) que se aplica(m) melhor

Identifica todas as fases necessárias à criação de uma empresa

Apresenta uma sequência lógica

É intuitivo

É pragmático

Não tem aplicação prática

Outra:

Este workshop foi importante para: *

Sendo 1 pouco importante e 4 muito importante

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Compreender o conceito e importância do Empreendedorismo | | | | |
| Identificar as características e o perfil do Empreendedor | | | | |
| Conhecer as várias fases do Processo Empreendedor (de acordo com o modelo da IncubIT) | | | | |
| Dominar conceitos e ferramentas de implementação da criatividade e inovação | | | | |
| Conhecer as várias alternativas de financiamento | | | | |

Qual a fase do modelo do *processo empreendedor* desenvolvido pela IncubIT que considera mais importante: *

Sendo 1 pouco importante e 4 muito importante

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------|---|---|---|---|
| Cultura Empreendedora | | | | |
| Ideia/Oportunidade | | | | |
| Projecto (Plano de negócios) | | | | |
| Recursos | | | | |
| Startup | | | | |

Quanto ao desempenho do(s) formador(es) *

Sendo 1 insuficiente e 4 muito bom

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| Dominavam os conteúdos trabalhados? | | | | |
| Conseguiram motivar os participantes? | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Foram claros nas intervenções realizadas? | | | | |
| Incentivaram a participação dos participantes? | | | | |
| Desenvolveram metodologias pedagógicas adequadas ao público-alvo em presença? | | | | |
| Verificaram, ao longo da acção, o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos participantes? | | | | |
| Demonstraram ao grupo as aplicações práticas dos conteúdos abordados? | | | | |
| Demonstraram interesse pelas dificuldades dos participantes (apoio na resolução de problemas concretos)? | | | | |
| Apresentaram estratégias de apoio à máxima rentabilização das competências a desenvolver? (Ex: consulta de sites especializados, videos, referências bibliográficas, etc.)? | | | | |
| Relativamente à organização do workshop * | | | | |
| Sendo 1 insuficiente e 4 muito bom | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| A qualidade e adequação do material de apoio distribuído? | | | | |
| A adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados? | | | | |
| A qualidade das instalações e condições ambientais? | | | | |
| O apoio administrativo disponível? | | | | |
| A duração da acção? | | | | |
| O horário? | | | | |
| Identifique outros temas que gostaria de ver abordados em eventos similares | | | | |

Documento 17 - Inquérito de satisfação

2.2.4.2 Entrevista

Tendo em mente o que se pretende com a entrevista, elegemos um conjunto de entidades que integram os dois espaços que previamente identificámos como sendo aqueles com quem a IncubIT desenvolve a sua actividade, isto é, o mundo académico e o mundo empresarial.

Esta entrevista é parte integrante de um trabalho de investigação integrado na Tese de Doutoramento, com o título, *Empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável – Análise da situação actual – educação e empreendedorismo*, inserido no programa de Doutoramento em *Educação e Desenvolvimento Humano*, da Universidade Santiago de Compostela e da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. O orientador (Director) da Tese de Doutoramento é o Professor Doutor José Manuel Touriñán, Professor Catedrático da Universidade Santiago de Compostela.

O objectivo, da entrevista, é recolher a opinião de “experts” sobre a temática abordada. A sua colaboração é preciosa para a realização deste trabalho.

O tema central desta entrevista é a *Cultura empreendedora, a sua promoção e a educação em empreendedorismo*; são também abordados temas relacionados, que com ela interagem e que a influenciam. Não existe uma forma ou ordem predefinida para as suas respostas, apenas solicitamos que responda abarcando os temas referidos e eventualmente tendo em conta: Qual o ponto de situação da educação em empreendedorismo? Qual o caminho a seguir? Qual o papel da educação, formal e informal? E em particular o papel da Universidade?

1 – Qual a situação actual da cultura empreendedora em Portugal?

2 – Como promovê-la?

3 – Que actores envolver?

4 – Em que cenários implementá-la?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Documento 18 - Entrevista de opinião

2.3 Análise e tratamento dos dados

Para proceder à análise da documentação e dos dados recolhidos, optamos por ter em conta os Eixos 2 e 3 que constam da *Estratégia de Actuação recomendada para o Espaço SUDOE* (LBS, Fev. 2007). O primeiro – Eixo 2 – evidencia o objectivo de incutir a *cultura empreendedora* na sociedade civil. Por sua vez, o Eixo 3 evidencia o objectivo de valorizar as pessoas que assumem riscos no desenvolvimento de novos projectos, tendo em vista a valorização da *cultura empreendedora*. Teremos, pois, estas directrizes em mente, ao longo do trabalho a desenvolver neste apartado.

EIXO 2 - Disseminação da Cultura Empreendedora

| | Objectivos | Resultados |
|---|---|---|
| Prioridade 2.1 - Promoção do Empreendedorismo | Disseminação dos resultados da actividade de empreendedorismo junto da sociedade civil, como forma de tentar minimizar a natural aversão ao risco | Aumento do grau de conhecimento das iniciativas de empreendedorismo junto da sociedade. |
| Prioridade 2.2 - Empreendedorismo no Sistema Educativo | Criação de uma cultura empreendedora nas camadas mais jovens da sociedade garantindo que a mesma se enraíze para gerações vindouras | Aumento do nível de competências necessárias ao desenvolvimento do empreendedorismo; Redução de aversão ao risco |
| Prioridade 2.3 - Formação em Empreendedorismo | Promoção de formação de qualidade e adequada às necessidades do empreendedorismo. | Disseminação de acções de apoio ao empreendedorismo com qualidade |

EIXO 3 - Valorização da Cultura Empreendedora

| | Objectivos | Resultados |
|---|---|---|
| Prioridade 3.1 - Balanceamento do risco com o retorno do investimento mais favorável | Reduzir o impacto do risco na actividade empreendedora e aumentar o retorno do investimento. | Redução do custo do Empreendedorismo |
| Prioridade 3.2 - Encorajamento dos empreendedores para desenvolverem negócios existentes | Aproveitar negócios existentes com potencial de crescimento capitalizando o seu conhecimento de mercado | Rejuvenescimento do tecido empresarial actual |
| Prioridade 3.3 - Aumento da atractividade dos Spin- off's | Aproveitamento de sinergias existentes, redução do custo de empreendedorismo e aproveitamento de ideias desenvolvidas | Aumento da utilização do know-how detido nos meios universitários e no meio empresarial |

Tabela 15 - Eixos 2 e 3 Estratégia de Actuação - Espaço SUDOE (LBS, Fev. 2007)

2.3.1 Contextualização e *networking*

A criação, manutenção e expansão de uma rede de contactos numa lógica de dar primeiro, para depois receber, é fulcral para uma organização. Efectivamente, a IncubIT ao longo destes dois primeiros anos de existência tem estabelecido parcerias de valor, quer pela natureza e diversidade das instituições em causa, sejam elas de cariz empresarial ou académico. A IncubIT acredita e pratica o *networking* a vários níveis, nomeadamente para estabelecimento de parcerias, vindo a inserir-se numa extensão cada vez mais alargada, contando nesta altura, com uma rede que se estabelece por uma área geográfica alargada – a grande área das duas maiores cidades do país, não descurando, todavia, as regiões do interior, onde as oportunidades de actuação não são de descurar e onde os seus serviços poderão vir a ser um contributo para o desenvolvimento sustentável da(s) região(ões) em causa.

Tendo por objectivo responder às necessidades identificadas nos seus clientes com o máximo de qualidade e eficácia, além da sua equipa e bolsa de colaboradores, estabeleceu uma rede de parcerias com actores fundamentais na área do empreendedorismo. Essas parcerias efectivam-se, mais especificamente, nas áreas da consultoria, da formação, da educação e do financiamento; procura, ainda, estabelecer parcerias com empresas e organizações de outras áreas, directa ou indirectamente relacionadas com o apoio ao empreendedorismo e aos empreendedores.

Sendo o *networking*, consensualmente, reconhecido como uma das actividades mais importantes a nível pessoal e profissional, a IncubIT tem-se empenhado na construção de trabalho em rede, reconhecendo que é uma das mais antigas actividades da humanidade. Notamos que o *business networking*, em particular, tem servido para vários fins, no caso em estudo, em contactos, no desenvolvimento de negócios, de alianças e parcerias estratégicas, permitindo ganhar paulatinamente uma posição e vantagem competitiva no marketing em geral, no recrutamento de recursos humanos com reconhecida preparação e acção no terreno, na partilha de experiências.

O *networking* tem permitido ainda:

- obter visibilidade junto de pessoas da sua área de negócio ou do seu mercado potencial;

- conseguir chegar a líderes de diversas áreas da sociedade;
- obter recursos diversos e acesso a novos mercados e nichos;
- familiarizar-se com as novas tendências;
- desenvolver o *benchmarking*;
- construir e integrar redes de partilha de conhecimento.

Sentimos necessidade de enfatizar que as parcerias estabelecidas, numa acção de inter-ajuda recíproca quer na divulgação das actividades, que umas e outras desenvolvem, assim como na rentabilização de espaços, recursos humanos, pedagógicos e materiais, têm sido rentáveis e vão-se concretizando em intercâmbio de informação de interesse comum; na colaboração ao nível de iniciativas relacionadas com a missão específica de cada uma, especificidade essa que se torna uma mais valia na complementaridade que se consegue; na participação em projectos financiados, seja a nível nacional seja mesmo a nível europeu; na colaboração, ainda que nesta fase, pontual, que em alguns casos tem acontecido; na realização de protocolos mais específicos que resultam de acções solicitadas no âmbito das diversas zonas de intervenção.

No âmbito da formação, tendo em conta a natureza e a missão das instituições envolvidas, sublinha-se a reunião de esforços para a organização e celebração de eventos de natureza variada como por exemplo, jornadas, seminários e conferências de interesse comum; a programação de cursos, pós-graduações e/ou estudos em que uma e outra(s) possam disponibilizar capital humano de valor. A questão dos estágios decorrentes de estudos graduados e/ou pós graduados tem sido também alvo das atenções de protocolos mais específicos que vão nascendo conforme as oportunidades.

Reconhecemos, portanto, que esta forma de trabalhar – o *networking* –, representa uma mudança de paradigma no processo empresarial, fortificando as características que lhe são inerentes e levando-o a abrir-se continuamente a uma actualização de saberes – o *saber* específico que está em causa num ou noutro caso, o *saber fazer* que em determinado momento é exigido; o *saber ser* e o *saber estar* que leva ao reforço das relações e, portanto, ao potenciar das parcerias – sua actuação e seus resultados, não apenas em termos da instituição mas do(s) indivíduo(s) que é envolvido no *networking*. Efectivamente, não podemos deixar de enfatizar que o(s) indivíduo(s) implicado(s) nos

processos que o *networking* desencadeia, nas diversas situações que vive, desenvolvem capacidades diversificadas, como a de ver e pensar holisticamente, a de criar uma noção de relatividade, de auto-estima e valor próprio; vai actuando, cada vez mais com naturalidade, tornando-se genuíno na forma de interagir, inspirando confiança naqueles com quem estabelece contacto; aprende a escutar com atenção, a reconhecer as suas potencialidades e as suas limitações, desenvolvendo desse modo um espírito de investigação em colaboração. Enfim, torna-se empreendedor e abre-se ao processo construtivo e de mudança que os tempos de hoje exigem a qualquer indivíduo que queira participar de forma construtiva para a sustentabilidade.

2.3.2 Princípios orientadores

Retomamos o ponto de partida deste apartado 2.3, convocando as recomendações presentes na da *Estratégia de Actuação Recomendada para o Espaço SUDOE* (LBS, Fev. 2007), mais especificamente as constantes do Eixo 2, já que o que se pretende na IncubIT com os workshops e cursos disponibilizados é precisamente disseminar a *cultura empreendedora*; diremos mais, disseminar e consolidar a *cultura empreendedora*. As prioridades apontadas têm sido respeitadas – a promoção do empreendedorismo, a sua integração no sistema educativo, essencialmente no caso a IncubIT, na dinâmica que se tem vindo a implementar com a formação. Reconhecemos que, ainda não estamos a actuar com a força que pretendemos, no âmbito da educação formal e esse é uma das nossas prospectivas, isto é, actuar no sentido de que a educação para o empreendedorismo venha a integrar o planeamento curricular difundido pelo sistema educativo, não só contribuindo para *o crescimento da sustentabilidade* como também para *a sustentabilidade da educação*.

Falando de princípios orientadores que o discurso imanente do documento de trabalho acima referenciado – *Estratégia de Actuação Recomendada para o Espaço SUDOE* –, evidenciamos que ele traça linhas de actuação e suscita um conjunto de iniciativas; a finalidade que sentimos estar subjacente é a pretensão de atingir resultados não só a nível da educação – construção de conhecimentos / *saberes* específicos do empreendedorismo –, mas também da tomada de decisão – suplantar o receio do risco –, conduzindo desse modo à acção promotora de mais valias para o tecido laboral e, portanto, para a sustentabilidade.

Analisando os programas dos workshops disponibilizados bem como dos dois cursos, que têm vindo a ser ministrados, cumpre-nos, então, focalizar os *curricula* criados, tendo em conta os objectivos que nos propomos atingir e que se enquadram no Eixo 2, a saber: disseminar resultados da actividade empreendedora; minimizar a aversão ao risco; criar uma cultura empreendedora nos jovens; enraizar a cultura empreendedora nas gerações vindouras; promover formação de qualidade e adequada às necessidades identificadas/diagnosticadas. Ora, evidenciamos, a partir da leitura dos ditos programas as componentes que são, em termos de desenvolvimento curricular, apresentadas:

- identificação da temática / do assunto;

- tempo a dedicar à implementação do currículo;
- destinatários em causa;
- conteúdos a contemplar;
- metodologias a implementar;
- competências a desenvolver;
- objectivos a atingir.

As temáticas abordadas circunscrevem-se ao empreendedorismo, não se limitando apenas a este domínio que nos interessa, situando-se assim nas áreas científicas da Gestão, da Administração, das Ciências da Educação, da Psicologia, da Sociologia – *franchising*, financiamento, inovação, novos projectos, marketing, criação do próprio emprego, dimensão social. Ao disseminarmos acções de formação de apoio ao empreendedorismo, a qualidade é sempre tida em conta; visa-se, com qualquer um dos workshops desenvolvidos, aumentar o grau de conhecimento das iniciativas de empreendedorismo junto da comunidade / sociedade bem como do nível de competências necessárias ao desenvolvimento do empreendedorismo e, ainda, reduzir a aversão ao risco. Enfatizamos a determinação de contribuir para *o crescimento da sustentabilidade* como também para *a sustentabilidade da educação*.

No planeamento curricular é contemplado o tempo necessário à implementação dos conteúdos seleccionados; são pensadas actividades em função das competências a desenvolver pelos destinatários, isto é, a construção e consolidação de uma *cultura empreendedora*. De um forma geral, verificamos que a metodologia pela qual a IncubIT opta assenta em pedagogias interactivas de ensino-aprendizagem, o que denota estar atenta às mudanças que o novo paradigma trouxe ao mundo da educação, centrando a atenção no aluno e propondo-lhe uma metodologia experiencial sustentada no aprender-fazendo como houve oportunidade de, a propósito referir, na componente teórica.

Efectivamente, foram vários os estudiosos convocados neste sentido – Werneck (2008) alertando para a urgência de uma mutação no acto educativo, centrando o processo na aprendizagem; Carneiro (2008) apelando para a passagem da aprendizagem à formação profissional; Quintanilla Pardo (2003), sublinhando a ideia de que a sobrevivência da empresa passa pela criação e incorporação continuada de conhecimentos; Kolb, já em

1979, enfatizando a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstracta e a experimentação activa; Quinn, Anderson & Finkelstein (2000), por sua vez, evidenciando a necessidade do conhecimento conceptual, reforçado pelo conhecimento prático e pelo causal, renovado pela criatividade de quem se implica na formação. São Jover Olmeda, Fernández Salinero & Ruiz Corvella (2005) que apelam para a necessidade de actualizar os conhecimentos para se poder manter a empregabilidade. E não poderíamos deixar de voltar a convocar as sábias palavras de Touriñán (2009) quando afirma que só com o conhecimento transformado em saber é que podemos valorizar o capital humano. Reiteramos, deste modo, o que a COM(2011) 17 final recomenda relativamente à Agenda para a «Europa 2020» – *crescimento sustentável*.

São, pois, estes os princípios orientadores da formação em que se empenha a IncubIT – actualização, adequação, prática permanente da dialéctica abstracção/experimentação, visando a valoração permanente do capital humano. A título de exemplo, apresentamos o estudo da articulação curricular dos diferentes componentes que integram uma planificação, tendo por base os objectivos visados e as competências que se pretende sejam desenvolvidas, no caso específico de Marketing 2.0.

| Objectivos e Competências |
|---|
| <p>As competências revelam qualidades, capacidades e comportamentos que os formandos serão capazes de demonstrar, após passarem por uma formação, numa determinada situação, na <i>praxis</i> da(s) função(ões) que são chamados a desempenhar</p> <p>Os objectivos de aprendizagem são definidos em função dessas competências; são os caminhos que utilizamos para chegar ao desenvolvimento dessas competências. Os objectivos devem ser facilmente concretizáveis e avaliados; apontam para conhecimentos pertinentes às competências que se deseja desenvolver. Para sabermos se o formando desenvolveu determinada competência ele é avaliado, através de um exercício prático, eventualmente uma questão que o confronte com a resolução de um problema ou de uma tarefa ou, ainda, na realização de um determinado trabalho onde possa revelar ter adquirido essa competência.</p> <p>O formador deve por isso,</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Indicar as competências que o curso ajuda a desenvolver;▪ Redigir objectivos que contribuam para o desenvolvimento dessas mesmas competências; |

| Objectivos e Competências | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor actividades que convoquem os conhecimentos implicados nos objectivos e promovam o desenvolvimento das competências; ▪ Propor exercícios (testes, exercícios práticos) que permitam evidenciar essas competências. | |
| Objectivos Gerais | Objectivos Específicos |
| Conhecer e utilizar o marketing 2.0 | Utilizar as redes sociais e profissionais |
| | Identificar as diferentes ferramentas disponibilizadas pelo marketing 2.0; |
| | Perceber o enquadramento histórico do marketing 2.0 e a sua provável evolução; |
| Desenvolver o marketing social e profissional (alavancagem social; redes de conhecimentos; redes de contactos) | Conhecer programas de fidelização e ferramenta CRM; |
| | Desenvolver estratégias de marketing pessoal; |
| | Alavancar o <i>networking</i> social e profissional (alavancagem social; redes de conhecimento; redes de contacto); |
| | Identificar acções de marketing viral e de marketing tribal |

Tabela 16 - Articulação curricular

| Marketing 2.0 | | | |
|--|---|---|--|
| Competências | Objectivos específicos | Actividades para desenvolver as competências em causa | Exercícios utilizados para evidenciar essas competências |
| Relacionamento com os Clientes/Orientação para os clientes | Utilizar as redes sociais e profissionais; | Visualização e exercícios práticos sobre as diferentes formas de utilização das redes sociais, evidenciando o tipo de relacionamento com os clientes. | Teste de selecção |
| Utilização das tecnologias de informação e comunicação | Identificar as diferentes ferramentas utilizadas pelo marketing 2.0; Perceber o enquadramento histórico do marketing 2.0 e a sua provável evolução; Conhecer programas de fidelização e ferramenta CRM; | Visualização e exercícios práticos sobre as diferentes formas de utilização das redes sociais. | Teste de produção (curta) |
| Habilidades sociais | Identificar acções de marketing viral e marketing tribal; | Exercício prático (trabalho de grupo) de uma simulação de uma situação de crise. | Análise e discussão das propostas apresentadas. Teste de selecção |
| Criatividade | Desenvolver estratégias de marketing pessoal; Alavancar o <i>networking</i> social e profissional (alavancagem social; redes de conhecimento; redes de contacto). | Exercício prático de análise de perfis | Teste de selecção (escolha múltipla) |

Tabela 17 - Análise dos dados referentes à construção de uma planificação curricular

Entendemos, também, necessária uma análise aos manuais que a IncubIT assumiu como necessários ao apoio da formação que disponibiliza. Efectivamente, sabemo-lo, as opções político-institucionais, que têm a ver com manuais de formação, chamam a atenção para questões relacionadas com a qualificação dos recursos humanos, para a competitividade nas sociedades do conhecimento e da *aprendizagem ao longo da vida*, isto é, para o *crescimento sustentável* tão apregoado.

A IncubIT pretende, então, com esta orientação sempre presente, poder contribuir para o lançamento das bases de uma *cultura empreendedora* que potencie o *crescimento sustentável*, que temos vindo a sublinhar, neste nosso trabalho de investigação, revalorizando, desse modo, o contributo indispensável destes recursos pedagógico-didáticos em que se constituem os manuais – obras de referência, quer para os seus autores quer para os formandos que os vão utilizar.

De facto, o/a formador, ao ser desafiado a produzir um manual para a acção / curso que vai ministrar, sente-se compelido a pesquisar, actualizando os seus *saberes*, quer os da especialidade que lecciona, quer os da arte da formação – os *saberes docentes*, que implicam um domínio da comunicação pedagógica – guias de actividades, sistematizações e da multiplicidade de recursos didáticos que utilizam, como por exemplo a imagem, as TIC, os *blogs*, as *webquest*, entre muitos outros.

Em nossa opinião, importa pois promover a elaboração e utilização de manuais pedagógico-didáticos de base que, por um lado, assegurem informação científica rigorosa e que atendam à função determinante na estruturação das aprendizagens dos formandos; quanto a nós, indispensável que assim seja, à luz do princípio da *aprendizagem ao longo da vida* e da *formação para a cidadania*. Consideramos que o manual é um elemento indispensável na concepção da planificação de acções e cursos de formação. Notamos, todavia, que, mais do que em qualquer outro domínio da educação, na formação profissional, o manual deve ser um recurso sempre aberto a uma interacção com os contextos reais em que a formação tem lugar. É isso que está patente na amostragem que disponibilizámos.

Queremos com isto dizer, não só, que recomendamos uma actualização constante dos manuais, resultante da avaliação que ocorre no final de um ciclo de formação, mas também, o não fechamento quer da estrutura conceptual, quer da estrutura experiencial que dele, obrigatoriamente, faz parte. É, pois, preciso ter em conta as mais valias da comunicação pedagógica que se orienta para a interacção, para o trabalho colaborativo, para a promoção da autonomia e da responsabilidade dos formandos. A utilização da aprendizagem baseada em problemas é, hoje, em dia, uma das formas de tornar o manual um recurso que, necessariamente tem de se estruturar de forma a abrir pistas para essa inserção nos contextos reais, quer pela abertura aos contributos trazidos pelos formandos,

quer pela adequação à diversidade dos contextos, dos desafios que deles emanam, quer ainda pela diversificação de respostas que podem ser concebidas. Enfatizamos, aqui, a importância de seguirmos a tríade proposta por Verstraete (2001) e por nós já problematizada anteriormente – gnose-metodologia-pragmatismo, isto é, reconhecer a necessidade de uma metodologia adequada para a passagem do *saber* ao *saber fazer*.

Para cumprimento dos vários currículos, as actividades são classificadas em

- (i) Aprendizagem – actividades em presença [AAP] – actividades lectivas, com espaço e tempo claramente definidos, em conjunto, para todo o grupo de formandos, e
- (ii) Aprendizagem – actividades de extensão [AAE] – actividades lectivas, de contornos espaço-temporais flexíveis, eventualmente virtuais, ora permitindo que os formandos se agrupem para empreender algum projecto, ora propiciando a cada formando realizá-las, conforme a sua disponibilidade, sempre centradas no aluno, que vai desenvolvendo novas competências através da sua participação activa.

As actividades realizam-se sempre pelo recurso à plataforma moodle [MO], com objectos de aprendizagem [OA] para quase todas as actividades (componentes desenvolvidas, eventualmente em flash, especificamente para o efeito), e em grande parte com utilização do quadro interactivo [QI]. O recurso às 3 tecnologias é frequentemente em simultâneo.

A aprendizagem assenta pois em actividades desenvolvidas em presença [AAP]:

- em sala de aula, o formador e o grupo de formandos executam actividades individuais e de grupo (trabalho cooperativo e colaborativo);
- no exterior, o formador e o grupo de formandos executam, principalmente, actividades de grupo (trabalho de projecto; resolução de problemas; ...).

e em actividades de extensão [AAE]:

- no exterior, pequenos grupos de formandos com autonomia de tempo e espaço, realizam actividades de grupo;
- no exterior, com autonomia de espaço e tempo, os formandos realizam actividades individuais, de extensão ou de reforço às AAP.

Tendo sempre como meta *o desenvolvimento sustentável*, a construção de recursos de cariz pedagógico-didáctico é suportada por programas de desenvolvimento de competências empreendedoras com base num conjunto de *software* educativo (conteúdos

educacionais interactivos e multimédia com recurso à comunicação e mobilidade centrado no princípio da socialização), sempre suportados pela investigação e desenvolvimento, nomeadamente. Importa, pois, enfatizar que na IncubIT não se esquece a importância do recurso às tecnologias como potenciadoras do envolvimento do formando e, portanto, propondo o uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia; daí que também tenhamos bebido de outros estudiosos, para além dos que já referimos acima, nomeadamente de Carneiro (2003) que enfatiza as *e-competências* para o desenvolvimento da *e-literacia* e da *e-proficiência*.

Este *software* educativo encerra em si um conceito inovador no cenário da promoção do empreendedorismo em Portugal. A sua diferenciação e mais valia residem no facto de assentar numa postura inovadora de apoio à educação em empreendedorismo mais especificamente, na concepção de programas de desenvolvimento de competências empreendedoras (conteúdos educacionais interactivos e multimédia com recurso à comunicação e mobilidade centrado no princípio da socialização), recurso a plataformas de aprendizagem e a quadros interactivos, prestando um leque de serviços de apoio aos clientes. Este acompanhamento é efectuado desde o desenho e a adaptação do projecto até à sua implementação, apoiada pela consultoria, formação e assistência técnica. A investigação está sempre presente de forma a manter uma actualização de *best practices*, alimentando, num *continuum* sempre presente, a melhoria contínua dos seus produtos e serviços.

A avaliação dos workshops pretende não só medir a satisfação dos formandos em relação ao expectável em termos dos objectivos divulgados, o que poremos em destaque mais adiante, mas também, tendo em vista a perspectiva cíclica que caracteriza a planificação educativa, visa a melhoria, a actualização e a adequação a novas situações, a novos tempos e a novos destinatários. Estamos, pois, nestas instâncias, a reflectir sobre hipotéticas reformulações curriculares sempre que as sintamos como necessárias para uma resposta efectiva, eficaz e eficiente aos reptos de quem convoca os serviços da IncubIT.

Ainda em termos de princípios orientadores, entendemos ser necessário analisar os dados relativos à consultoria que tem vindo a ser desenvolvida; ela vem ganhando espaço quer junto de empresas, sobretudo em fase inicial de acção e/ou de dificuldades de progressão

de acção. A prática de consultoria tem-se intensificado e tem mostrado ser uma resposta efectiva à necessidade de implementação de uma maior dinâmica, sobretudo na gestão de pessoas (Costa Leite, Carvalho, Oliveira & Rohm, 2005; Crocco & Guttman, 2005). Assim, entendemos pertinente analisar a consultoria em curso e, com essa finalidade, apresentamos uma tabela, para melhor evidenciar a relação entre as etapas que vimos percorrendo, os descritores da acção desenvolvida e os objectivos, que nos propusemos alcançar com esta actividade imprescindível para o crescimento sustentável, já acima referenciado como o item central da Agenda para a «Europa 2020».

Fazemos este estudo, tendo por base a implantação de um processo de consultoria interna proposto por Orlickas (2001), se bem que não tenhamos seguido as ideias deste autor na íntegra; tendo em mente um dos princípios orientadores atrás apresentado – o da necessária adequação a novos contextos, novas situações, novos intervenientes, adaptámos o processo à situação real com que a IncubIT se confronta no serviço de consultoria que desenvolve.

| Consultoria | | |
|----------------------------|--|--|
| Etapas percorridas | Descritores da acção desenvolvida | Objectivos e competências |
| <i>Benchmark</i> | Interacção – processo positivo e activo para o pleno envolvimento do consultor e dos RH da empresa | <ul style="list-style-type: none"> - alterar os procedimentos da organização de uma forma estruturada e - obter um melhor desempenho |
| Divulgação e integração | Envolvimento dos RH da empresa – processo de formação sequencial em workshop ou seminário | <ul style="list-style-type: none"> - melhorar o processo de comunicação interno na empresa - desenvolver coesão entre os diferentes intervenientes |
| Desburocratização | Inovação de sistemas – processo de criação de um banco de dados e de investimento em softwares e hardwares | <ul style="list-style-type: none"> - eliminar processos que dificultam a consultoria - racionalizar os processo de administração de pessoal |
| Criação de novas políticas | Organização do trabalho do RH corporativo – processo de estruturação das actividades inerentes ao cargo | <ul style="list-style-type: none"> - evitar interferências na consultoria - organizar a administração, gerindo apenas as excepções |
| Definição do papel | Funções do CI – processo de | <ul style="list-style-type: none"> - disponibilizar |

| Consultoria | | |
|--|--|--|
| do consultor interno [CI] | clarificação das responsabilidades a assumir | assessoramento estratégico - acompanhar na solução de problemas |
| <i>Job rotation</i> | Rotatividade – processo de valorização da actuação do CI | - evitar que o consultor perca a sua identidade funcional - enriquecer a sua actuação, conhecendo outras áreas de organização |
| Sustentação administrativa e funcional | Criação de sistemas informatizados – processo de apoio logístico de analistas e auxiliares | - planificar a solução das questões - actuar estrategicamente e pró-activamente |
| <i>Empowerment</i> do profissional de RH | Consultoria interna – processo de formação inter-empresas (grupos de elementos de várias empresas) | - formar para a multifuncionalidade - trocar experiências |
| Revisões e avaliação | Correcção e aperfeiçoamento – processo de implementação de qualidade | - identificar o cliente - promover uma relação sã entre cliente e consultor |

Tabela 18 - Análise dos dados referentes à consultoria

2.3.3 Formação – Resultados obtidos, mudanças e (não) satisfação

Focaremos, agora, a nossa atenção nas respostas aos inquéritos realizados no âmbito da formação que têm vindo a acontecer, analisando a avaliação realizada pelos participantes, nos diferentes aspectos identificados, aqui apresentados como categorias de análise. A intenção é, mais uma vez, realçar o aprimoramento, quer dos programas organizados, quer da estrutura dos workshops, quer ainda do desempenho dos formadores. Conduzirá esta análise à interpretação das opiniões expressas, para uma reflexão consistente, passível de se constituir em sustentáculo para uma acção mais afoitada e agressiva no sentido não só de disponibilizar uma formação cada vez de maior qualidade, mas também, e ousamos dizer, para uma mudança de atitudes por parte dos públicos alvos, contribuindo para um *empowerment* no que concerne a *cultura empreendedora*.

Na sequência da estrutura do inquérito aplicado, após a realização das acções de formação – workshops e cursos –, o tratamento, para cada um dos itens que dele faz parte, aparece agora representado nos gráficos que apresentamos, seguidos, um a um, de um breve comentário.

Identificação

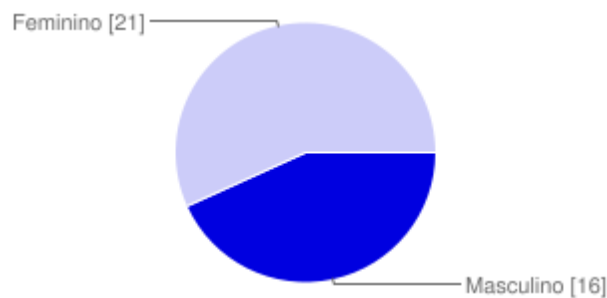


Gráfico 1 – Identificação dos inquiridos em termos de género

Verifica-se uma percentagem mais elevada, na procura de conhecimentos, por parte do género feminino, num total de 37 respondentes.

Idade

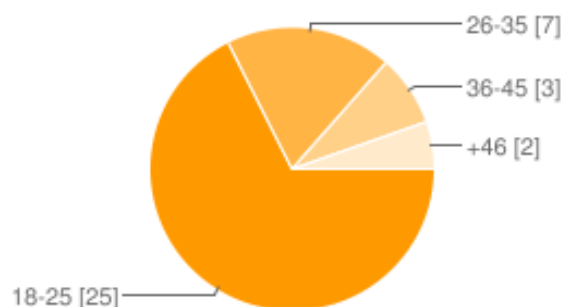
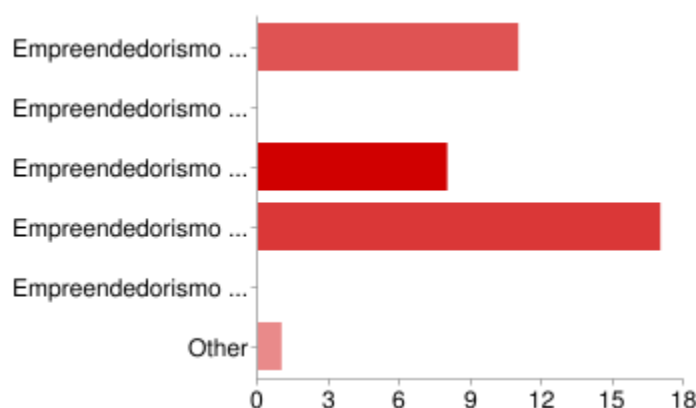


Gráfico 2 – Idade dos inquiridos

Em termos de faixa etária, a maior percentagem incide nos jovens em idade de início de actividade laboral, usualmente à procura do primeiro emprego; neste item, aponta-se de novo para um total de 37 respondentes.

Assinale o workshop em que participou. Agradecemos que responda a um questionário por cada workshop em que participou. (assim, no caso de ter participado em dois workshops, deve responder a 2 questionários).

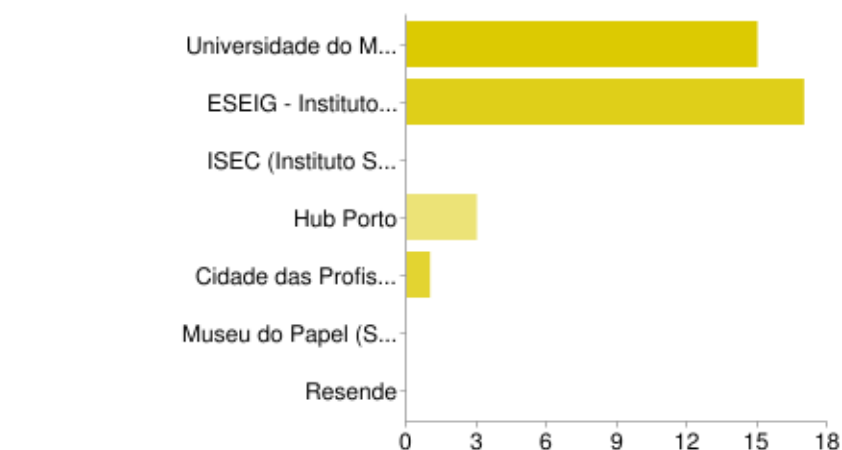


| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| Empreendedorismo e Financiamento | 11 | 29,73% |
| Empreendedorismo e Franchising | 0 | 0,00% |
| Empreendedorismo e Inovação | 8 | 21,62% |
| Empreendedorismo e Marketing | 17 | 45,95% |
| Empreendedorismo e Networking | 0 | 0,00% |
| Other | 1 | 2,70% |

Gráfico 3 – Identificação do(s) Workshop(s) realizado(s)

Na totalidade, recolhemos respostas dos 37 participantes em causa e, lamentavelmente, não foi tida, por parte dos mesmos, a atenção pedida relativamente ao número de workshops em que tivessem, por ventura, participado; não registamos qualquer resposta relativamente aos workshops ‘Empreendedorismo e *Franchising*’ e ‘Empreendedorismo e *Networking*’. Tendo em conta esta limitações, diremos que os domínios mais procurados, nesta fase, prendem-se com o *financiamento* e com o *marketing*.

Perfil dos destinatários



Localização

| | | |
|--|----|--------|
| Universidade do Minho | 15 | 40,54% |
| ESEIG - Instituto Politécnico do Porto | 17 | 45,95% |
| ISEC (Instituto Superior de Engenharia de Coimbra) | 0 | 0,00% |
| Hub Porto | 4 | 10,81% |
| Cidade das Profissões | 1 | 2,70% |
| Museu do Papel (Santa Maria da Feira) | 0 | 0,00% |
| Resende | 0 | 0,00% |

Gráfico 4 – Perfil do inquirido relativamente à instituição de origem

Neste item, o que nos interessa pôr em destaque é a percentagem de cada uma das tipologias das instituições de onde os inquiridos provêm; temos assim uma percentagem de 86,49% para o formando de perfil académico, assinalando-se uma muito reduzida (13,51%) para o perfil empresarial.

Interesse dos conteúdos

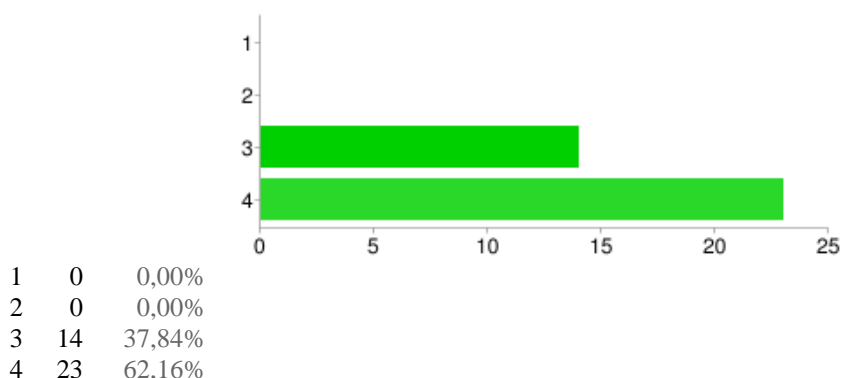


Gráfico 5 – Interesse demonstrado pelos conteúdos abordados

Da leitura do gráfico, verifica-se que 37,84% dos inquiridos consideram que os temas abordados foram suficientemente interessantes e 62,16% consideram que foram muito interessantes.

Aprofundamento dos conteúdos

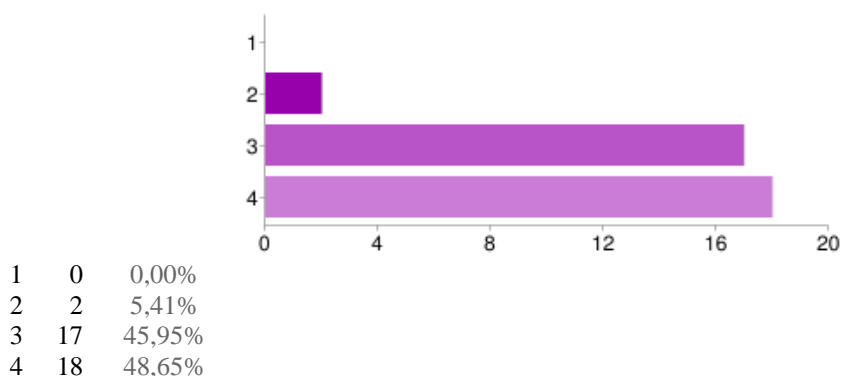


Gráfico 6 – Aprofundamento dos conteúdos abordados

No que concerne o aprofundamento dos temas abordados, registamos três categorias diferentes; 5,41% consideram que os temas foram insuficientemente aprofundados; 45,95% que foram suficientemente aprofundados e 48,65% que foram muito bem aprofundados.

Utilidade prática dos conteúdos

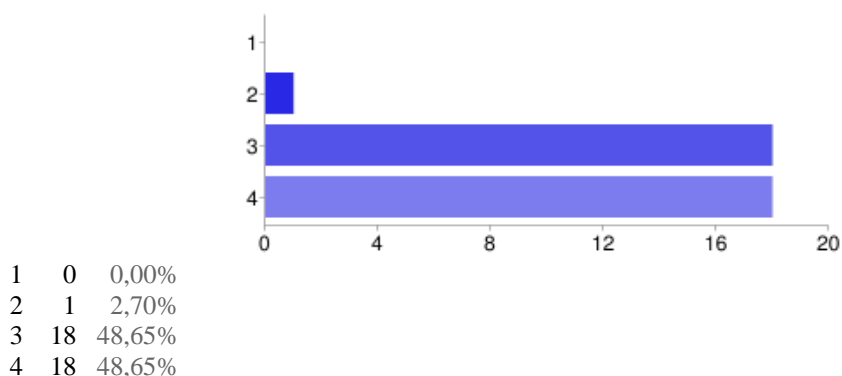


Gráfico 7 – Utilidade dos conteúdos abordados

No que diz respeito à utilidade dos conteúdos abordados, 2,70% dos inquiridos considera essa utilidade relativa; 48,65% consideram os conteúdos com uma utilidade acentuada e outros 48,65% consideram-nos de uma utilidade elevada.

Tempo dedicado à exposição teórica dos conteúdos em causa

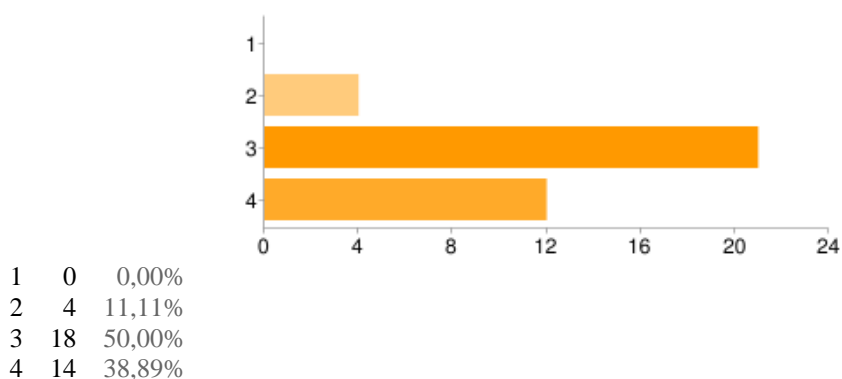


Gráfico 8 – Tempo dedicado à exposição teórica

Na opinião dos inquiridos, 11,11% considera-o suficiente, 50,00% considera-o bastante suficiente e 38,89% considera que foi em demasia.

Desenvolvimento de novas competências relativamente aos conteúdos abordados

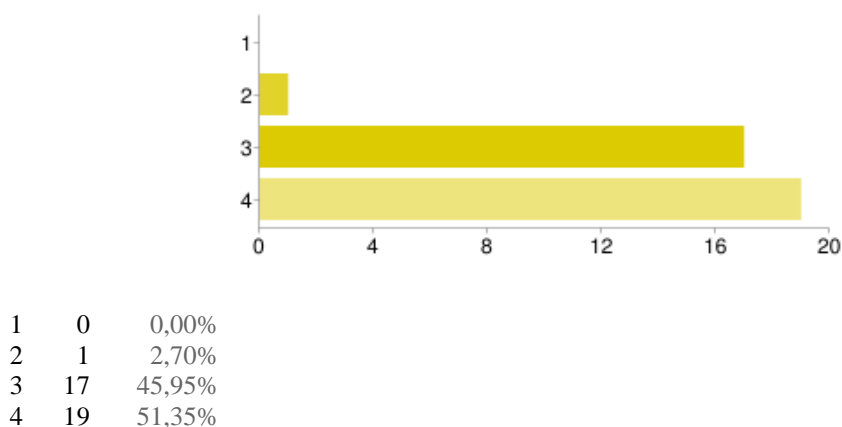
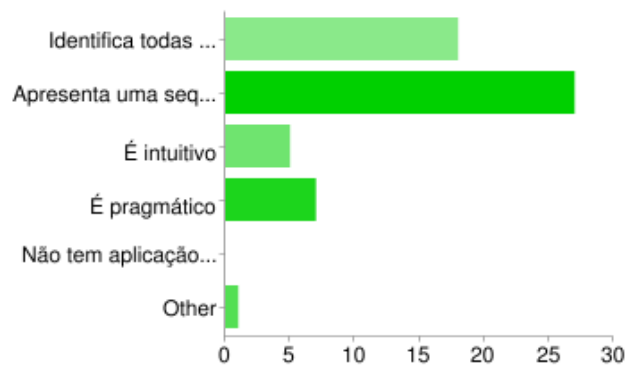


Gráfico 9 – Desenvolvimento de novas competências

2,70% dos inquiridos considera que os conteúdos propiciam de forma suficiente o desenvolvimento de novas competências; 45,95% aponta para um desenvolvimento pleno e a maior parte – 51,35% – considera que o desenvolvimento é bastante acentuado.

Modelo de Processo Empreendedor desenvolvido e apresentado pela IncubIT



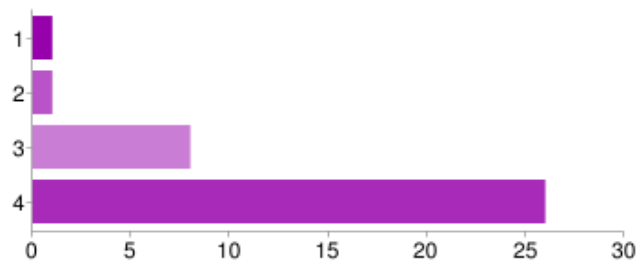
| | | |
|---|----|--------|
| 1 | 0 | 0,00% |
| 2 | 1 | 2,70% |
| 3 | 17 | 45,95% |
| 4 | 19 | 51,35% |

Gráfico 10 – Opinião expressa sobre o modelo do Processo Empreendedor da IncubIT

18 inquiridos entendem que este modelo identifica todas as fases necessárias à criação de uma empresa; 27 afirmam que o modelo apresenta uma sequência lógica, 5 consideram-no intuitivo; 7 consideram que o modelo é pragmático e 1% não expressa qualquer opinião.

Este Workshop foi importante para:

- Compreender o conceito e importância do Empreendedorismo



| | | |
|---|----|--------|
| 1 | 1 | 2,78% |
| 2 | 1 | 2,78% |
| 3 | 8 | 22,22% |
| 4 | 26 | 72,22% |

Gráfico 11 – Conceito e importância do Empreendedorismo

72,22% dos participantes demonstram dominar o conceito de Empreendedorismo e reconhecer a sua grande importância; 22,22% dos participantes dominam o conceito e reconhecem a importância; 5,56% não o entendem muito bem e não reconhecem a sua importância.

Este Workshop foi importante para:
- Identificar as características e o perfil do Empreendedor

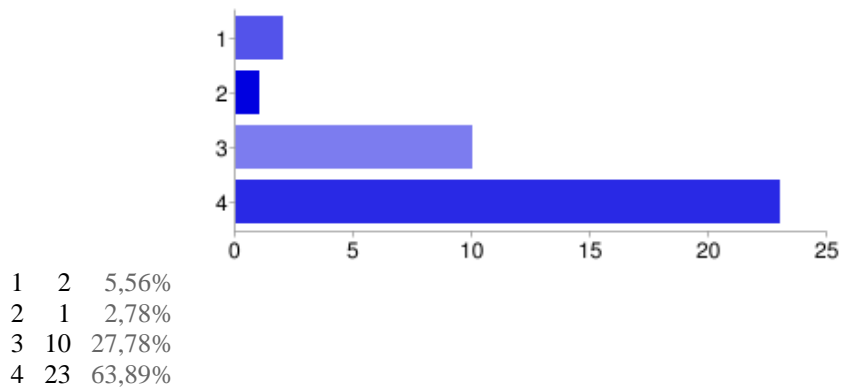


Gráfico 12 – Características e perfil do Empreendedor

Praticamente dois terços dos participantes (63,89%) consideram que o Workshop permitiu em pleno identificar as características e o perfil do Empreendedor; 27,78% consideraram-no importante para atingir este objectivo; já 8,33% não lhe reconheceram importância para esse fim.

Este Workshop foi importante para:
- Conhecer as várias fases do Processo Empreendedor (de acordo com o modelo da IncubIT)

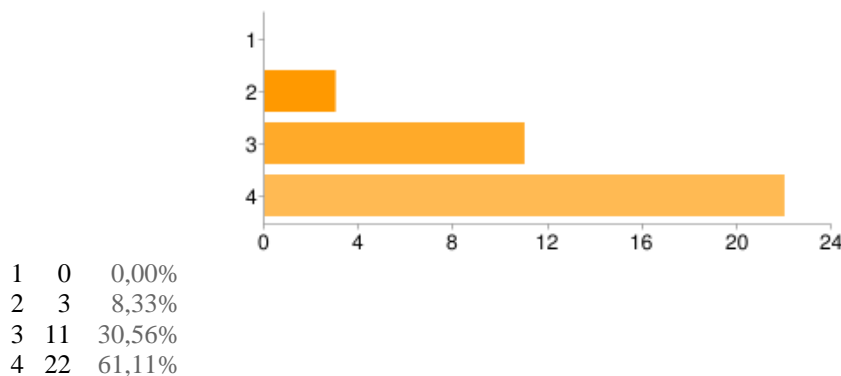


Gráfico 13 – As fases do Processo Empreendedor (IncubIT)

61,11% reconhecem grande importância ao Workshop em causa no que concerne as várias fases do processo empreendedor; 30,56% demonstraram considerá-lo importante; 8,33% não o consideraram útil para conhecer as várias fases do processo empreendedor.

Este Workshop foi importante para:

- Dominar conceitos e ferramentas de implementação da criatividade e inovação

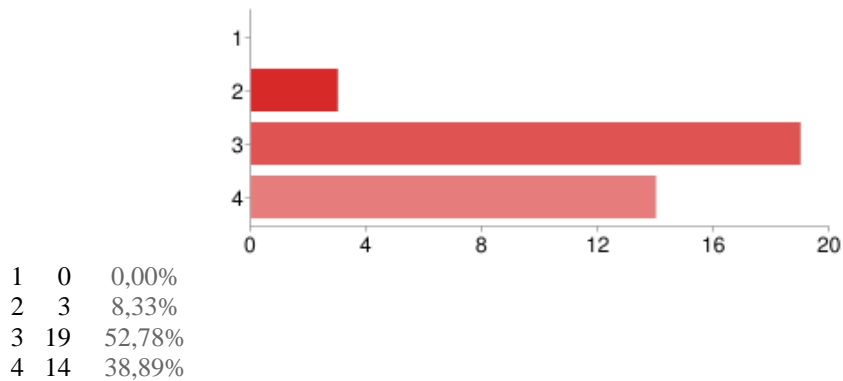


Gráfico 14 – Implementação da criatividade

8,33% dos participantes demonstraram dificuldade em dominar os conceitos e as ferramentas de implementação da criatividade e inovação; 52,78% dos participantes demonstram dominá-los e foram capazes de utilizar as ferramentas para implementar a criatividade e a inovação; 38,89% comprovaram ser capazes de fazê-lo em pleno.

Este Workshop foi importante para:

- Conhecer as várias alternativas de financiamento

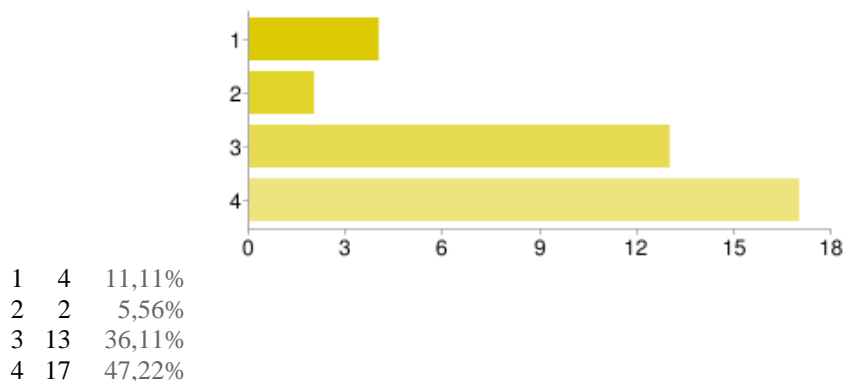


Gráfico 15 – Alternativas de financiamento

5,56% dos participantes não reconheceram qualquer importância ao Workshop no que concerne a tomada de conhecimento de alternativas de financiamento; 11,11% reconheceram-lhe pouca importância; 36,11% consideraram o conhecimento disponibilizado aceitável; 47,22% deram grande importância ao Workshop pelo conhecimento disponibilizado sobre a questão em causa.

Qual a fase do modelo do Processo Empreendedor desenvolvido pela IncubIT que considera mais importante:
- Cultura Empreendedora

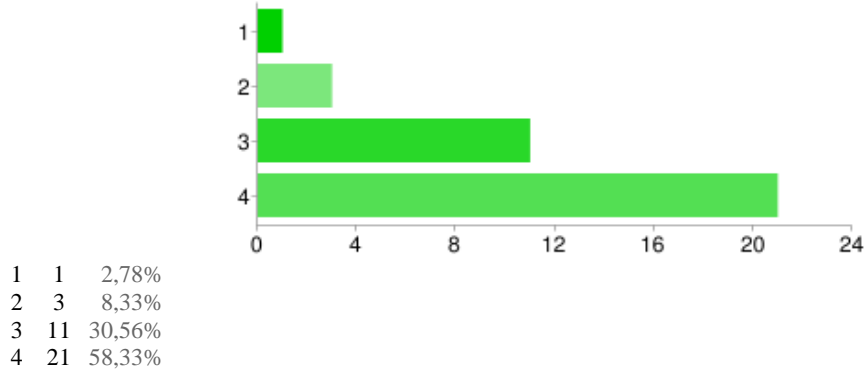


Gráfico 16 – A Cultura empreendedora como a fase mais importante

58,33% dos inquiridos consideram que a cultura empreendedora é a fase mais importante do modelo do processo empreendedor em estudo; 30,56% consideram-na como uma fase importante; 11,11% deram-lhe pouca importância.

Qual a fase do modelo do Processo Empreendedor desenvolvido pela IncubIT que considera mais importante:
- Ideia/Oportunidade

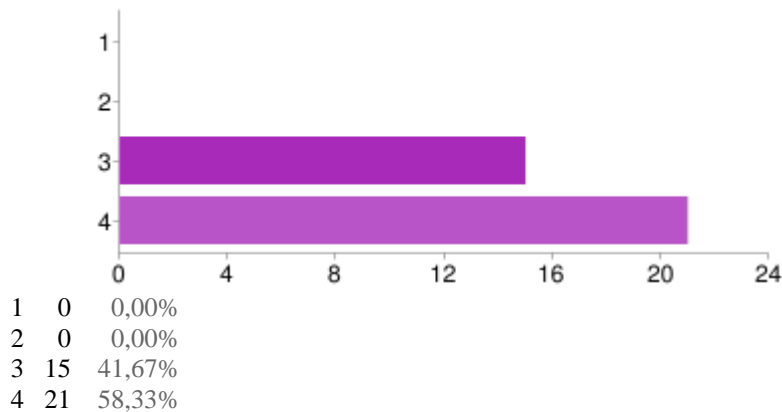


Gráfico 17 – A Ideia/Oportunidade como a fase mais importante

58,33% dos inquiridos consideram que a Ideia/Oportunidade é a fase mais importante do modelo do processo empreendedor em estudo; 41,67, % consideram-na como uma fase importante.

Qual a fase do modelo do Processo Empreendedor desenvolvido pela IncubIT que considera mais importante:
- Projecto (Plano de negócios)

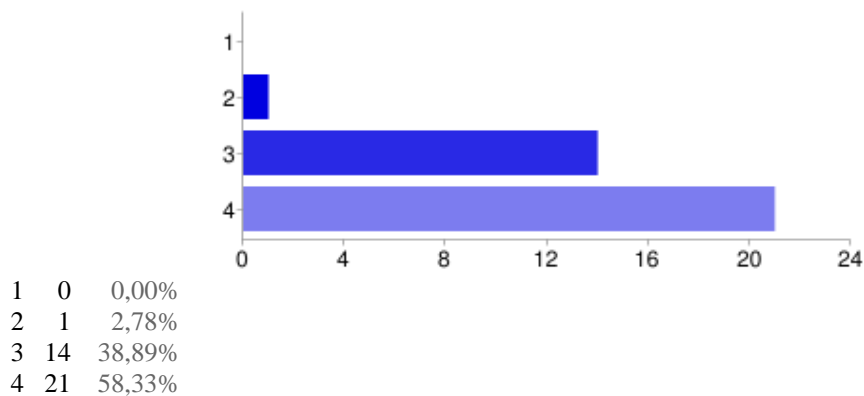


Gráfico 18 – Projecto (plano de negócios) como a fase mais importante

58,33% dos inquiridos consideram que o Projecto é a fase mais importante do modelo do processo empreendedor em estudo; 38,89% consideram-na como uma fase importante; 2,78% deram-lhe pouca importância.

Qual a fase do modelo do Processo Empreendedor desenvolvido pela IncubIT que considera mais importante:
- Recursos

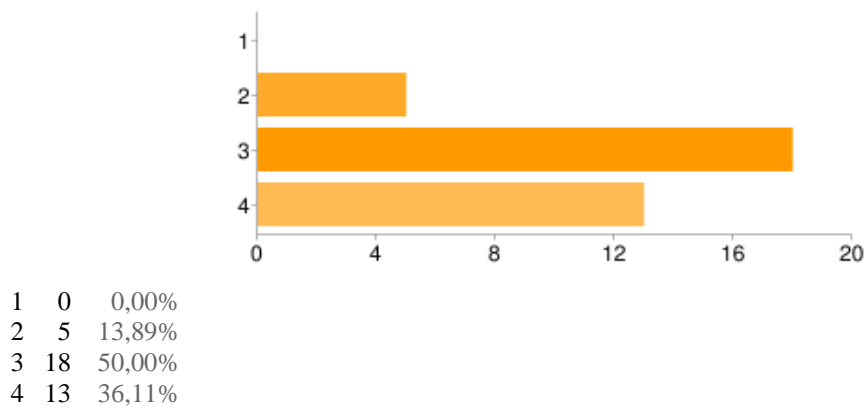


Gráfico 19 – Recursos como a fase mais importante

36,11% dos inquiridos consideram que o procurar os Recursos é a fase mais importante do modelo do processo empreendedor em estudo; 50,00% consideram-na como uma fase importante; 13,89% deram-lhe pouca importância.

Qual a fase do modelo do Processo Empreendedor desenvolvido pela IncubIT
que considera mais importante:

- *Startup*

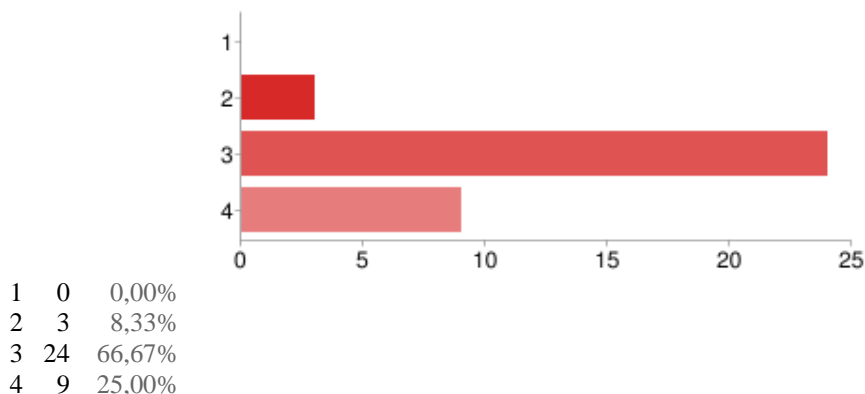


Gráfico 20 – *Startup* como a fase mais importante

25,00% dos inquiridos consideram que o *Startup* é a fase mais importante do modelo do processo empreendedor em estudo; 66,67% consideram-na como uma fase importante; 8,33% deram-lhe pouca importância.

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)

- Dominavam os conteúdos trabalhados?

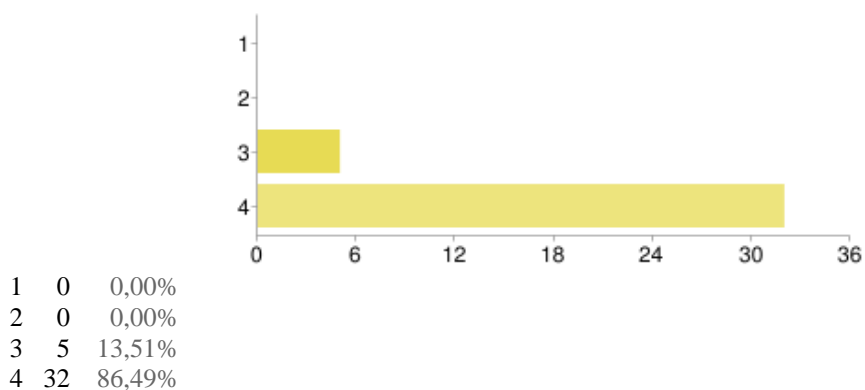


Gráfico 21 – Domínio dos conteúdos trabalhados

86,49% dos inquiridos reconheceram que o(s) Formador(es) domina(m) muito bem os conteúdos; 13,51% consideram que os dominam bem.

Quanto ao Desempenho do(s) Formador(es)
- Conseguiram motivar os participantes?

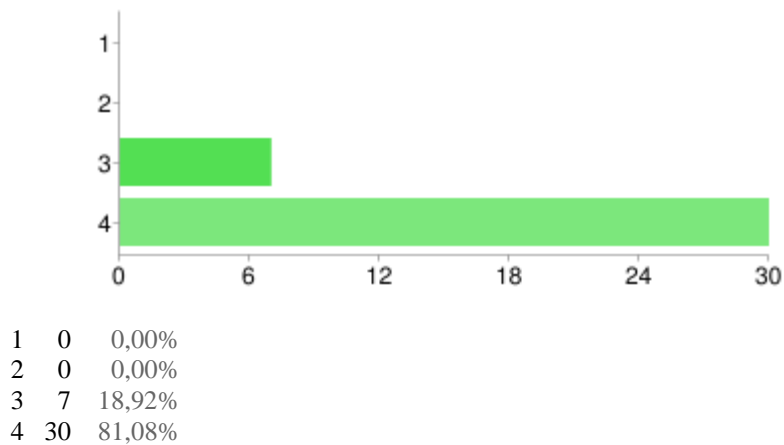


Gráfico 22 – Desempenho do Formador e consequente motivação dos participantes

81,08% dos participantes sentiram-se muito implicados/motivados pelo desempenho do(s) Formador(es); os restantes 18,92% sentiram-se também eles motivados.

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)
- Foram claros nas intervenções realizadas?

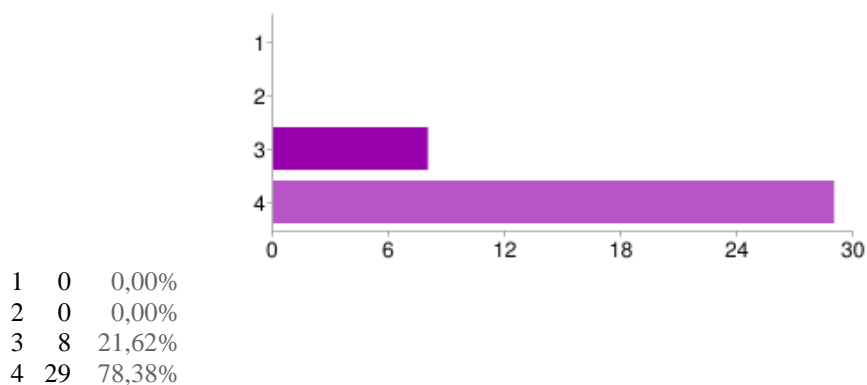


Gráfico 23 – Natureza das intervenções do(s) Formador(es)

78,38% dos participantes declararam que o(s) Formador(es) foi(ram) muito claros nas suas intervenções; os restantes 21,62% consideraram que as suas intervenções foram claras.

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)
- Incentivaram a participação dos participantes?

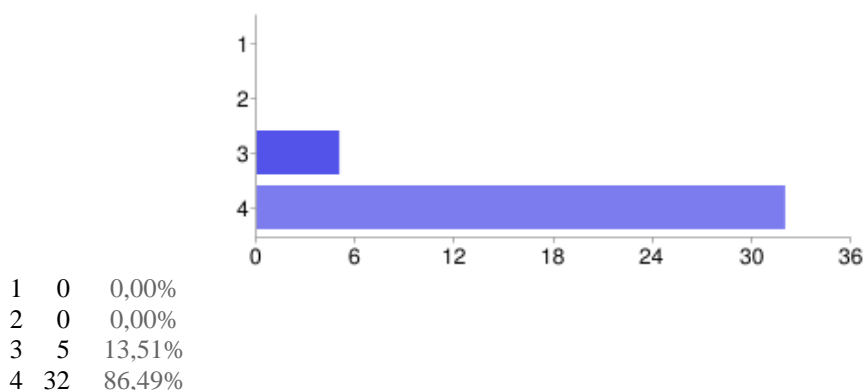


Gráfico 24 – incentivo dos participantes decorrente do desempenho do Formador

86,49% dos participantes reconheceram que incentivo provocado pelo desempenho do(s) Formador(es) foi notório; os restantes 13,51% consideraram que o incentivo foi grande.

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)
- Desenvolveram metodologias pedagógicas adequadas ao público-alvo em presença?

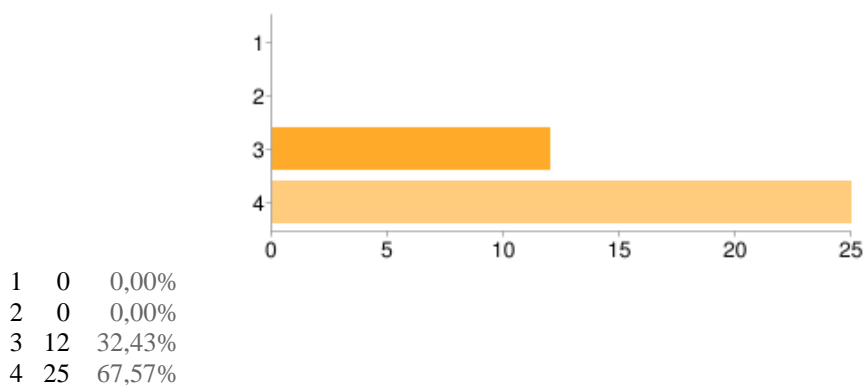


Gráfico 25 – Adequação das metodologias pedagógicas ao público-alvo

67,57% dos participantes reconheceram que as metodologias pedagógicas utilizadas pelo(s) Formador(es) no seu desempenho, foram altamente adequadas ao público-alvo; os restantes 32,43% consideraram que foram adequadas.

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)

- Verificaram, ao longo da acção, o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos participantes?

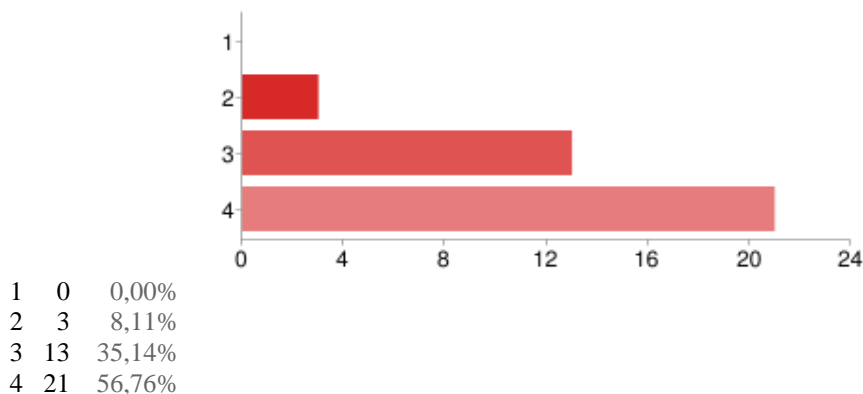


Gráfico 26 – Aprendizagens decorrentes do desempenho do(s) Formador(es)

56,76% dos participantes reconheceram ter desenvolvido aprendizagens de alta qualidade, decorrentes do desempenho do(s) Formador(es); 35,14% mostraram-se satisfeitos com as aprendizagens realizadas; 8,11% não se mostraram satisfeitos com os resultados obtidos.

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)

- Demonstraram ao grupo as aplicações práticas dos conteúdos abordados?

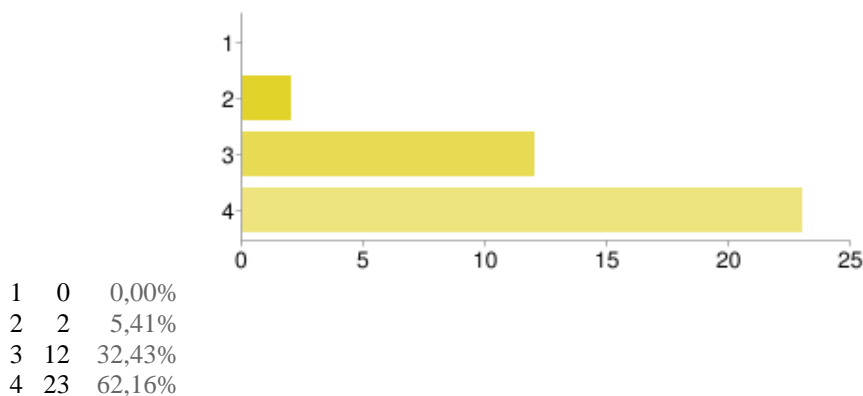


Gráfico 27 – Aplicações práticas dos conteúdos abordados

62,16% dos participantes reconheceram que o(s) Formador(es), no seu desempenho, propuseram de forma muito explícita aplicações dos conteúdos abordados; 32,43% reconheceram que as aplicações foram explícitas; 5,41% não consideraram práticas as aplicações propostas pelo(s) Formador(es).

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es)
- Demonstraram interesse pelas dificuldades dos participantes (apoio na
resolução de problemas concretos)?

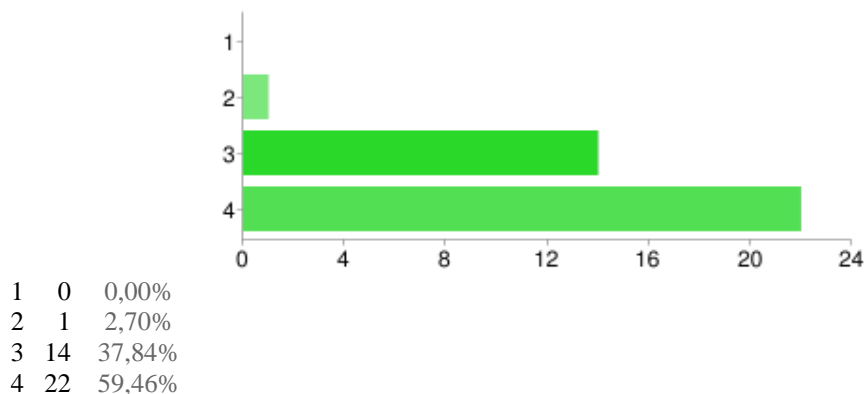


Gráfico 28 – Interesse do(s) Formador(es) pelas dificuldades dos participantes

59,46% dos participantes reconheceram que o(s) Formador(es), no seu desempenho, perante as dificuldades dos participantes prestaram apoio, de forma muito significativa; 37,84% reconheceram que o apoio foi significativo; 2,70% não consideraram significativo o apoio prestado pelo(s) Formador(es).

Quanto ao desempenho do(s) Formador(es) –
Apresentaram estratégias de apoio à máxima rentabilização das competências a desenvolver? (*Ex: consulta de sites especializados, videos, referências bibliográficas, etc.*)?

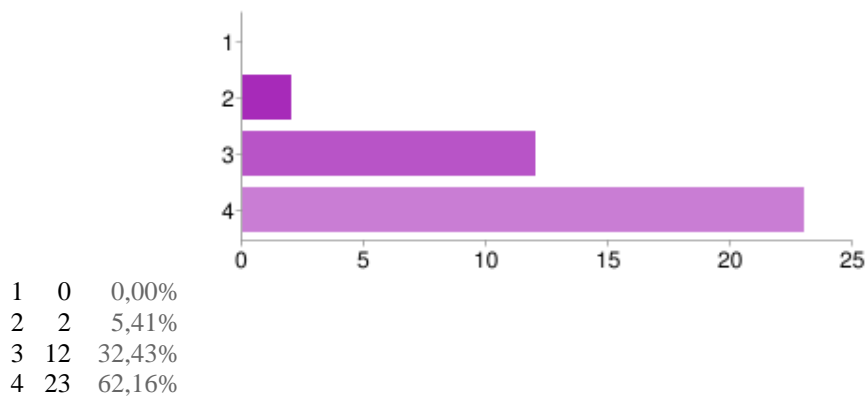


Gráfico 29 –Estratégias de apoio à rentabilização das competências

62,16% dos participantes reconheceram que o(s) Formador(es), no seu desempenho, apresentaram estratégias muito pertinentes à rentabilização das competências a desenvolver pelos participantes; 32,43% reconheceram que essas estratégias foram pertinentes; 5,41% não consideraram pertinentes as estratégias apresentadas pelo(s) Formador(es).

Relativamente à organização do Workshop
- A qualidade e adequação do material de apoio distribuído?

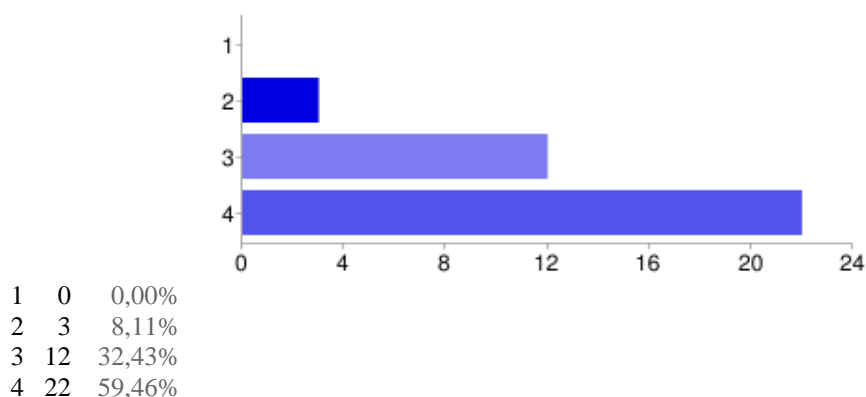


Gráfico 30 – Qualidade e a adequação do material de apoio distribuído

59,46% dos participantes reconheceram a alta qualidade e grande adequação do material de apoio distribuído; 32,43% reconheceram que esse material era de qualidade e adequado; 8,11% não o consideraram nem adequado nem de qualidade.

Relativamente à organização do Workshop
- A adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados?

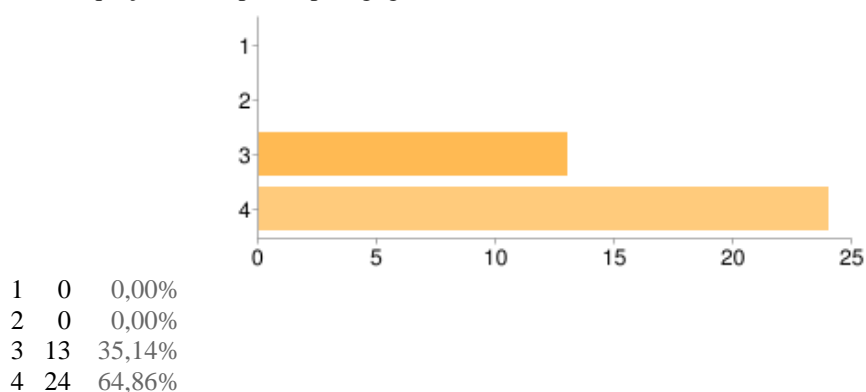


Gráfico 31 – Adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados

64,86% dos participantes consideraram os suportes pedagógicos altamente adequados aos assuntos abordados; 35,14% consideraram-nos adequados.

Relativamente à organização do Workshop
- A qualidade das instalações e condições ambientais?

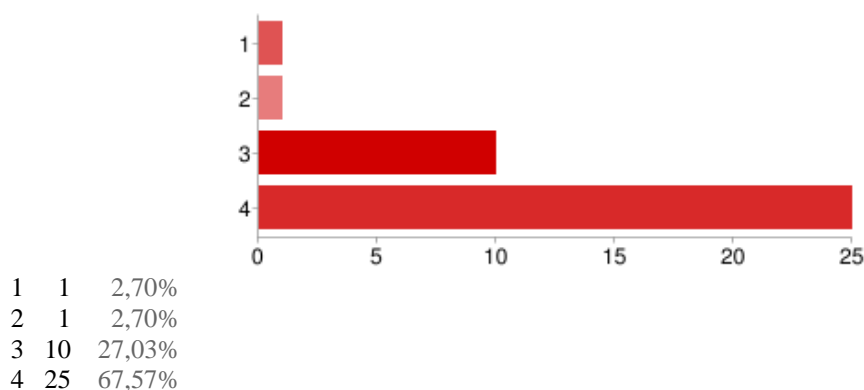


Gráfico 32 – Qualidade das instalações e condições ambientais

67,57% dos participantes consideraram as instalações de alta qualidade e as condições ambientais muito boas; 27,03% dos participantes consideraram as instalações de qualidade e as condições ambientais boas; 5,40% consideraram-nas de má qualidade.

Relativamente à organização do Workshop
- O apoio administrativo disponível?

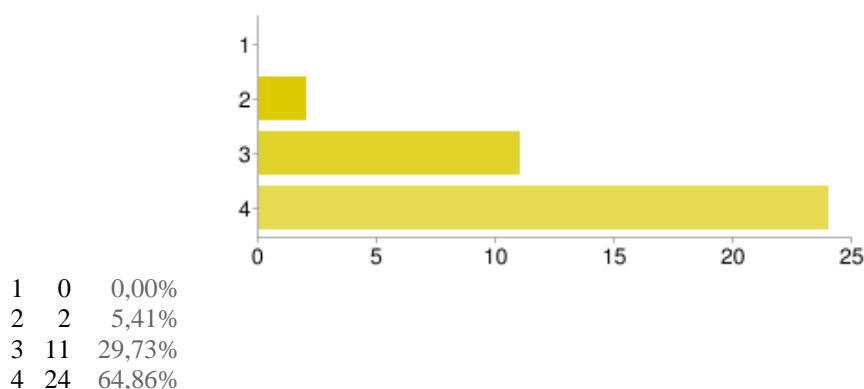


Gráfico 33 – Apoio administrativo disponível à organização do Workshop

64,86% participantes reconheceram que o apoio administrativo disponibilizado à organização do Workshop foi muito bom; 29,73% consideraram-no bom; 5,41% não o consideraram bom.

Relativamente à organização do Workshop
- A duração da acção?

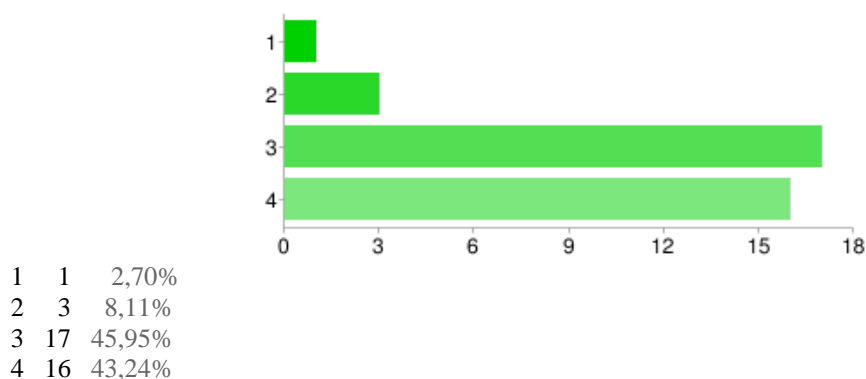


Gráfico 34 – Duração da acção

43,24% dos participantes consideraram a duração da acção muito adequada; 45,95% consideraram-na adequada; 8,11% não a consideraram adequada; 2,70% consideram-na muito desadequada.

Relativamente à organização do Workshop - O horário?

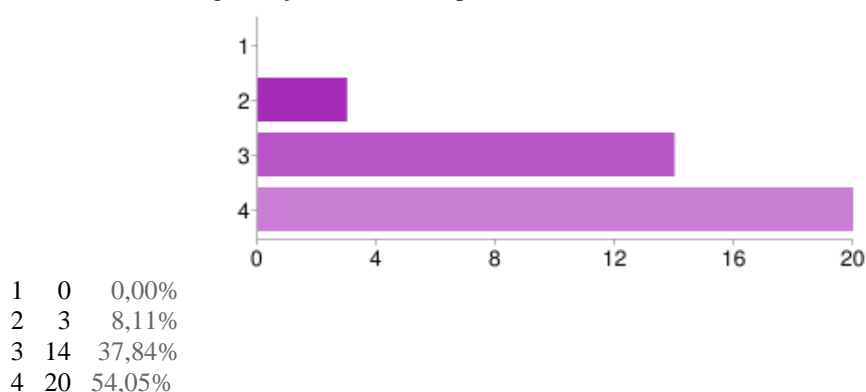


Gráfico 35 – O horário do Workshop

54,05% dos participantes consideraram o horário do Workshop muito adequado; 37,84% consideraram-no adequado; 8,11% não o consideraram adequado.

O tratamento dos dados recolhidos permite-nos, tal como previmos, aferir as apreciações dos participantes inquiridos, tendo por finalidade melhorar, daqui para o futuro, a qualidade dos workshops que nos propusermos dinamizar, contemplando essa melhoria os diversos aspectos focados:

- (i) o(s) workshop(s) *per ser* :
 - a temática e os conteúdos – pertinência e aprofundamento;
 - a sua estrutura e organização – gestão de tempo e de espaço;
 - o apoio administrativo;
- (ii) desempenho do(s) formador(es), em termos de
 - domínio dos conteúdos;
 - comunicação pedagógica clara e interactividade;
 - estratégias e actividades visando a rentabilização das competências;
 - recursos (material de apoio, suportes pedagógicos);
 - metodologias e sua adequação aos destinatários;
 - propiciador de aprendizagens;
 - envolvimento nas dificuldades dos formandos
 - aplicação prática de conhecimentos – dialéctica teoria/*praxis*;
 - as competências visadas – seu desenvolvimento;
- (iii) a área em que o(s) workshop(s) se desenvolvem – o empreendedorismo:
 - sua conceptualização – importância para a sustentabilidade;
 - o contemplar das diversas fases – sua sequencialidade lógica;
 - conceitos e ferramentas – implementação da criatividade e inovação;
 - viabilidades e potencialidades – alternativas de financiamento.

Diremos que as respostas recolhidas confirmam a necessidade de promover a formação e reconhecem o valor e a estrutura dos cursos disponibilizados; todavia nada acrescentam às ideias da educação empreendedora nem às da educação sustentável.

2.3.4 Análise do contributo dos entrevistados

Tal como ficou patente na estrutura previamente apresentada, pretende-se analisar as opiniões recolhidas no que concerne a temática abordada – *empreendedorismo e desenvolvimento sustentável*, com vista ao estudo da situação actual em termos do que se está a implementar no que concerne o subtema: *educação em empreendedorismo*. Tendo auscultado as opiniões de formadores e de personalidades de destaque, a análise pretende, também, abrir pistas para uma actuação futura com vista ao aprimoramento que temos vindo a comentar e que se constitui num dos princípios que sustenta e orienta o planeamento estratégico da IncubIT.

| CATEGORIA de ANÁLISE: Características do entrevistado(a) | | |
|--|---|---|
| SUB-CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| Género | Masculino – 5 Feminino – 1 | Contamos com uma amostra muito restrita, constituída por um total de 6 pessoas; o género feminino está pouco representado (16.666%); em termos de faixa etária, a mais jovem está, também ela, pouco representada (16.666%). Tendo em conta, o trabalho que a IncubIT tem realizado, em termos de formação, a representatividade – mundo empresarial e academia – é a esperada. |
| Faixa etária | 30-40 – 1 40-50 – 3 50-60 – 2 | |
| Área de Formação | Gestão – 2 Engenharia – 1 Educação – 2 | |
| Profissão | Professor do ensino superior – 2 Professor do ensino superior e empresário – 1 Empresário – 2 Quadro de direcção – 1 | |

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora, a sua promoção e a educação em empreendedorismo | | |
|--|--|---|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| Ponto da situação da educação | <ul style="list-style-type: none"> - muito deficiente face às necessidades reconhecidas - um país que não aposta numa formação completa dos seus cidadãos desde cedo e onde esteja presente uma componente ligada à educação artística não pode fomentar o nascimento de uma sociedade empreendedora e criativa - Portugal não tem cidadãos empreendedores; isto deve-se essencialmente ao facto de termos uma escola muito centrada no "back to basis" | <p>No que concerne a cultura empreendedora, os entrevistados deixam transparecer a ideia de que a situação que se vive, presentemente, em Portugal, é deficitária, quer pela falta de condições no mundo da educação, quer por falta de respostas às necessidades que se fazem sentir e aos reptos que vão emergindo – uma inacção latente.</p> |
| Perspectivas de futuro | <ul style="list-style-type: none"> - a adopção da inovação é concebida como um processo que inclui criação, desenvolvimento e implementação de novas ideias ou comportamentos; a inovação está relacionada com a capacidade de introduzir novos processos, produtos ou ideias na organização - as reconversões profissionais obrigam ao domínio de novas competências, quem pára no tempo é ultrapassado ... quem não desenvolve a 'curiosidade' tecnológica, informativa, comunicativa, profissional, educacional, etc. - teremos sim que estar preparados para responder aos desafios constantes que se impõem numa sociedade em mutação e que é cada vez mais global - em Portugal se começar a acordar para esta necessidade - programas direccionados para tal e para todos ... com tempo (demora), teremos uma política de cultura empreendedora, adequada ao país e preparada devidamente, para enfrentar com todos os nossos condicionalismos, de país periférico, a nossa vivência numa Europa unida | <p>É, no entanto, essa conjuntura actual – necessidades e reptos – manifesta de múltiplas formas (reconversões profissionais; novas competências exigidas; necessidades de vária ordem; ...) que, pela sua negatividade, poderá levar a uma reacção positiva e construtiva que permita perspectivar um futuro confiante, no qual a inovação e a criação possam contribuir para a promoção do empreendedorismo.</p> <p>Nas respostas dos entrevistados, está patente a aposta na educação em empreendedorismo, apontando para a introdução de novos processos, produtos e ideias, de programas inovadores abertos a todos.</p> |
| Papel da educação da Universidade | <ul style="list-style-type: none"> - em certos meios, talvez, mais académicos a cultura empreendedora está presente - é aqui que o papel mediador das universidades assume uma função determinante; a este propósito recorro as palavras da cientista Maria do Carmo Fonseca, proferidas na entrega do PRÉMIO PESSOA 2010: "precisamos de massificar a formação científica em Portugal, não para que todos sejam cientistas, mas para que quase todos sejam contaminados, nas suas mais diversas profissões, pela curiosidade e a ambição de ver o que nunca foi visto e fazer o que nunca foi feito" | <p>O papel da educação formal da universidade, efectivamente, está nas preocupações de quem respondeu à entrevista, quer pela credibilidade que lhe é dada, reconhecendo</p> <ul style="list-style-type: none"> - a presença da <i>cultura empreendedora</i> nos meios académicos; <p>quer pela aposta no</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>papel das universidades</i> – não só como mediador, mas também como promotor da ciência - da descoberta |

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora, a sua promoção e a educação em empreendedorismo | | |
|--|---|---|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| | <ul style="list-style-type: none"> - no caso das universidades, devemos, urgentemente, mostrar aos nossos alunos que a formação que adquirem no seu curso pode ter aplicabilidade em vários contextos diferentes - urge acabar com a ideia do curso como passaporte para o emprego ou para um emprego específico - ‘ideias empreendedoras’, relacionadas com projectos ambientais e de sustentabilidade, embora não desprezando o lado económico - a criação de tantos cursos via universidade tem uma implicação na prática que não se coaduna com as possibilidades reais da nossa economia, o que leva a que o principal estímulo seja o económico | <ul style="list-style-type: none"> - do empreendedorismo - da sustentabilidade. <p>O facto de que, no que concerne o <i>papel da educação não formal</i>, os entrevistados se manifestam com mais segurança e conhecimento de causa, deixa à partida a convicção de que sentem que ela – a educação não formal – está viva e em força.</p> <p>Acontece</p> <ul style="list-style-type: none"> - em qualquer cenário ... em casa ... em vários contextos - de forma continuada ... nas mais diversas actividades - sobretudo contextos económicos e financeiros <p>orientada para</p> <ul style="list-style-type: none"> - a criação de valor e sem aversão ao risco - a prática, a experiência - competir num mercado concorrencial - para criar o seu próprio emprego e auto-emprego <p>ir para o terreno</p> |
| Papel da educação não formal | <ul style="list-style-type: none"> - penso que se associa o empreendedorismo, sobretudo aos contextos económicos e financeiros - ser implementada em qualquer cenário e de forma continuada até alteração da situação - o empreendedorismo começa em casa, com uma educação orientada para a criação de valor e sem aversão ao risco. Por outro lado na educação onde as crianças e jovens deverão ser preparadas para competir num mercado concorrencial e motivadas para a criação do seu negócio ou auto-emprego. - pode proporcionar agir/interagir em vários contextos e ser permeável e flexível no desempenho das mais diversas actividades - dar a conhecer e desenvolver o conceito empreendedor só através da educação, formação (como deve ser e não como tem sido) com muita publicidade estimulante (não enganadora) e essencialmente com muito apoio após decisão - as escolas devem ir para o terreno e não se confinarem às salas de aulas, a prática, a experiência das pessoas é fundamental num processo desta envergadura. - com programas direccionados para tal e para todos, pois um dos males é que ultimamente é tudo para a juventude (correcto) mas também existem pessoas, não tão jovens que têm mente e capacidade para serem empreendedores e com muito sucesso ... um possível negócio de uma pessoa menos jovem pode e será, certamente no futuro, de um jovem. | |

Com base nas opiniões expressas e interpretadas, numa perspectiva de interacção e recuperando uma frase que um dos entrevistadores deixou escrita “Convém não esquecer que Silicon Valley é um cemitério de ideias, mas que também é isso que representa uma das suas maiores forças”, defendemos que o pendor negativo não se pode impor pela sua negatividade; antes, deve ser encarado como motor de uma reacção, reacção essa que, agitada pela inovação e a criatividade, pode levar à positividade, ao sucesso, à sustentabilidade. É aí que entra a *cultura empreendedora, a sua promoção e a educação para o empreendedorismo*. Sublinhamos, pois, *o papel fundamental das universidades* neste cenário bem como *o papel da educação não formal*; daí que evidenciemos o que já houve a oportunidade de afirmar reiteradamente – da triple helix de Etzkowitz: “(...) evolving networks, in which the university can play an enhanced role in innovation” (Rasmussen (2006:84).

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora em Portugal | | |
|---|--|---|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| Situação actual | <ul style="list-style-type: none"> - notória ausência de inovação - a adversidade económica está a modificar a forma como os portugueses encaram o desemprego e a levá-los a arriscar serem empreendedores - em 2010 foram cerca de cinco mil os que trocaram o subsídio de desemprego e que apostaram na criação de uma empresa - o espírito empreendedor está muito afectado pela falta de confiança generalizada, associado à incapacidade de obtenção de meios financeiros para os projectos <i>start-up</i> - todas as políticas de ajuda e desenvolvimento que Portugal necessita, são feitas e elaboradas para os mesmos sectores de sempre e respectivos tubarões do ramo, que não estão interessados no desenvolvimento e implementação de uma cultura, de base alargada, empreendedora - a situação actual da cultura empreendedora no nosso país é quase nula e não atractiva - a cultura empreendedora em Portugal, existe na mente, não sendo estimulada na prática desta maneira será possível - a ideia transmitida constantemente pelos nossos políticos e pela própria comunicação social enfatizando as disciplinas estruturantes ou prioritárias parecendo quererem dizer-nos que existem disciplinas | <p>Considerando as unidades de texto transcritas das entrevistas realizadas, retratamos a situação actual da cultura empreendedora em Portugal, recorrendo às palavras de quem respondeu.</p> <p>Partimos de uma imagem muito negativa – <i>uma cultura empreendedora nula e não atractiva</i> –, que aponta para a ausência de inovação, para uma alta taxa de desemprego, para a falta de confiança generalizada, que afecta o espírito empreendedor, para a incapacidade de obter meios financeiros para os projectos, devido ao facto de que as políticas de ajuda e de desenvolvimento são direccionadas para quem não está interessado na implementação e desenvolvimento da cultura empreendedora; registre-se ainda que nos defrontamos com um Estado ávido por obter mais e mais impostos, com um mercado de trabalho sem flexibilidade e com um</p> |

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora em Portugal | | |
|---|---|---|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| | <p>mais importantes em detrimento de outras, têm determinado esta amargurada condição</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portugal tem hoje mais jovens empreendedores qualificados e com projectos inovadores - cada vez mais empresas em áreas de valor acrescentado são criadas e internacionalizadas, existindo aqui uma veia de esperança que deve ser alimentada e apoiada - os empresários portugueses hoje verdadeiros heróis, que lutam contra ventos e marés numa economia adversa com quebra sucessiva do consumo, sem crédito da banca para novos investimentos e fundo de maneio, com um Estado ávido por obter mais e mais impostos, com um mercado de trabalho sem flexibilidade e com um ambiente económico e social desfavorável - a situação em que o país se encontra ... à nossa volta, deparemos com o exemplo perfeito de como, ao invés de cairmos no pessimismo e na descredibilização de organizações e de pessoas, podemos olhar em frente e encarar a situação como um “restart button”, uma oportunidade para começarmos de novo, sem termos medo de errar | <p>ambiente económico e social desfavorável.</p> <p>Todavia, se o ponto de partida é negro, pintado de forma muito negativa e desenco-rajadora, surpreendentemente irrompem, das respostas dos entrevistados, <i>palavras cheias de esperança</i> que apontam para um mundo bem diferente, um mundo em que os empreen-dedores se apresentam como os motores da mudança. É um facto. Hoje, Portugal tem <i>mais jovens empreendedores qualificados e com projectos inovadores</i> e, cada vez mais, empresas em <i>áreas de valor acrescentado</i>; os empresários portugueses são <i>verdadeiros heróis</i>.</p> <p>A ideia é, com base nos exemplos que estão patentes à nossa volta, <i>aproveitar a situação como uma oportunidade</i> para um recomeço determinado e sem receios.</p> |
| Formas de promoção | <ul style="list-style-type: none"> - políticas globais de empreendedorismo de nível nacional - a principal acção do governo deveria ser o apoio aos empreendedores - planos muito agressivos de apoio ao investimento, inovação, criação de emprego e internacionalização - deveriam ser reconhecidos os empreendedores pelo seu esforço e dedicação e nesse sentido proponho ser celebrado o dia do empreendedor, como incentivo a todos aqueles que diariamente fazem o impossível por levar para a frente projectos empresariais, mesmo com uma conjuntura tão adversa - aposta numa escola fomentadora de criatividade e de ambientes diversificados onde os cidadãos construam uma identidade que lhes permita ter várias respostas para uma mesma situação - a(s) vantagem(ns) de uma educação artística incluída nos currículos desde cedo ... seria | <p>No que às <i>formas de promoção</i> diz respeito, articulando os diferentes contributos dos entrevistados, diremos que temos de apontar em <i>três direcções</i>, isto é, para</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>as políticas globais</i>, no apoio que o governo poderá disponibilizar aos empreendedores; - uma atitude humanista, evidenciando <i>o incentivo aos empreendedores</i>, pelo reconhecimento do esforço e da dedica-ção demonstrados; <p><i>uma escola fomentadora de criatividade e de ambientes diversificados</i>, onde a inclusão <i>da</i></p> |

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora em Portugal | | |
|---|---|--|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| | <p>conducente à formação de uma nova geração onde se valorizaria a criação, a invenção em detrimento da resposta certa ou errada</p> <ul style="list-style-type: none"> - a melhor forma de promover começa na escola ... desde cedo a criança deve ser confrontada com ‘problemas’ aos quais possa dar solução, desenvolvendo dessa forma um espírito empreendedor - empreender, é pensar bem mas também fazer bem - programas direccionados para tal e para todos ... pode e deve ser visto como um desígnio e como tal, deve ser nacional, forçosamente sério e muito bem controlado pois não se pode cair no mesmo de sempre, isto é sempre “amigos” a terem apoio - aumentar o número de projectos empresariais com capacidade de vingar no mercado, tem contribuído para aumentar substancialmente o investimento público e privado em incubadoras de empresas e em parques tecnológicos - estimular a criação de novas empresas com o objectivo de revitalizar o sector produtivo e económico - conceber e implementar estratégias eficazes e eficientes - permitir que os empreendedores se foquem nas principais actividades do negócio | <p><i>educação artística</i> nos currículos desde cedo, conduza à inovação, à criatividade, à invenção; onde <i>a pedagogia da resolução de problemas</i> – leve a ver o problema/ o negativo como uma ocasião de procurar soluções, de transformar, de reinventar ...</p> |
| Actores a envolver/implicar | <ul style="list-style-type: none"> - entidades políticas, públicas, escolas e universidades, entidades especialistas e especialistas individuais em empreendedorismo - a sociedade civil em geral, como sociedade empreendedora - a família e a escola são essenciais no desenvolvimento dessa cultura empreendedora - o enfoque deve estar também no governo com uma política de longo prazo, perfeitamente orientada nos objectivos de qualificação e de criar as condições para que os empresários criem e desenvolvam os seus negócios - toda a população civil e académica e apostar essencialmente nas crianças desde a idade pré-escolar - o processo é moroso, creio, mas a mudança de práticas e mentalidades é mesmo assim - se quisermos obter resultados rápidos mais vale nem começar pois esta é uma | <p>Assim sendo, o passo seguinte, prende-se com os intervenientes no processo, com quem envolver / implicar na promoção da <i>cultura empreendedora</i>.</p> <p>De novo, as respostas dos entrevistados elucidam, já que, na globalidade, elas apontam para um universo abrangente que vai da família às entidades políticas, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cada indivíduo <i>per se</i> - as famílias - as escolas, professores e alunos - as incubadoras - as associações - as universidades, professores e estudantes |

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora em Portugal | | |
|---|---|---|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| | <p>"reforma" que leva o seu tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - cabe a cada indivíduo envolver-se, empreender em projectos úteis e rentáveis - a escola, com as suas modalidades de cursos - os centros de emprego - associações de natureza diversa - as universidades, as famílias - incubadoras surgem associadas às universidades, como veículos para difusão da ciência e tecnologia e sua transmissão às empresas, dando assim o seu contributo para a economia - relações fortes com as incubadoras de empresas contribui, ainda, para que os docentes e os investigadores universitários encorajem os seus alunos e colaboradores para empreenderem e para comercializarem o conhecimento produzido nas universidades. | <ul style="list-style-type: none"> - os investigadores, os especialistas - as empresas, as entidades - os centros de emprego - toda a população civil - a sociedade civil - o governo - ... <p>Importa, ainda ressaltar das palavras e comentários dos entrevistados, a ênfase dada às <i>relações fortes</i>, às <i>associações</i>, ao <i>envolvimento</i>, à <i>divulgação</i>, como que apontando para a <i>construção em rede</i> de um novo mundo.</p> <p>O alerta fica, nas palavras dos entrevistados, para a realidade de que a construção desse novo mundo é <i>um processo moroso</i>, um processo, que leva tempo, que envolve <i>mudança / reforma de práticas e de mentalidades</i>.</p> |
| Cenários possíveis para a implementação | <ul style="list-style-type: none"> - implementada como forma de vida ... por exemplo, seguirem uma carreira na função pública, com um pretensão emprego “para a vida”; no entanto, esse paradigma mudou e hoje deve ser valorizado a criação de valor, negócios, auto-emprego e empreendedorismo - a escola deve consolidar conhecimentos desde a pré-primária até à universidade ... devem interagir com o meio empresarial, não de uma perspectiva teórica, mas integrada na realidade e no desenvolvimento da inovação e incubação de projectos empresariais - os governos e a sociedade em geral devem reconhecer e valorizar todos aqueles empresários que correm riscos e empreendem - EmpreendaPorFavor! é um mote a seguir - em nossa casa, com os nossos filhos, nas escolas, nos mais diversificados meios laborais - a questão é deveras abrangente; não nos podemos limitar a este ou àquele cenário - todos os cenários se adaptam ao empreendedorismo, mas sobretudo os que se liguem à promoção do emprego e da | <p>Questionados sobre os cenários onde a cultura empreendedora poderá ser implementada, os entrevistados deixam-nos ideias que importa fazer sobressair. Partem, também aqui, no que a esta sub-categoria diz respeito, da realidade instalada – uma forma de vida / um paradigma ultrapassado – para os desafios que se nos colocam na actualidade.</p> <p>Os <i>intervenientes</i> já aludidos, são agora, aqui chamados como os <i>responsáveis pela criação de cenários</i>, já não nos limitando a este ou àquele cenário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o indivíduo, como <i>locus</i> do capital humano, surge aqui bem presente nas palavras que recolhemos (criação de valor; consolidação de conhecimentos desde a pré-primária até à |

| CATEGORIA DE ANÁLISE: Cultura empreendedora em Portugal | | |
|---|---|--|
| SUB CATEGORIAS | UNIDADES DE TEXTO | UNIDADES DE SENTIDO |
| | <p>sustentabilidade económica e ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> - particular relevância a colaboração entre universidades e empresas, nomeadamente para se atingir o objectivo de transferência da investigação, factor determinante para a promoção do desenvolvimento económico - uma incubadora de empresas surge, assim, como uma entidade facilitadora na criação de empresas viáveis, fornecendo a estrutura necessária para o desenvolvimento da ideia inicial e sua concretização - medidas governamentais que visam revitalizar e estimular a economia local/nacional - este tipo de incubadoras [UBI's] faz a ponte entre a tecnologia, o capital e o know-how, necessários à criação de uma empresa de sucesso - uma incubadora não serve apenas como uma ponte de ligação da universidade à indústria mas, sobretudo, como parte integrante da rede de inovação | <p>universidade; desenvolvimento da inovação; ..</p> <ul style="list-style-type: none"> - a casa onde habitamos ... - a escola, a universidade que frequentamos - a incubadora de projectos empresariais - entidades facilitadoras - o virtual (recursos às tecnologias) - as redes ... <p>Reportam-se os entrevistados a cenários que facilitem a transferência da investigação, a inovação, a transformação das oportunidades em projectos, a promoção de emprego, tudo concorrendo para a sustentabilidade ambiental e económica.</p> |

Tabela 19 - Análise de Conteúdo

Estamos cientes de que as entrevistas convocadas fizeram sobressair com pertinência as formas de *Cultura Empreendedora* em Portugal, conduzindo-nos a uma reflexão sobre a situação que actualmente se vive, questionando as formas de promoção, que vão sendo encontradas no contexto sócio-político-económico em que vivemos, interrogando-se sobre que actores envolver/implicar e, finalmente, convocando os intervenientes/actores, que se revelam com determinação, para a criação de possíveis cenários que viabilizem e potenciem a implementação de uma cultura empreendedora de valor e de larga visão, que se projecte no futuro com bases sólidas mas não empedernidas, isto é, que seja fundamentada, mas que não deixe de se abrir à novidade e ao desconhecido. Uma cultura que derrube a realidade que houve oportunidade constatar – a de uma baixa TAE, resultante da predominância de uma atitude avessa ao risco, que vem se perpetuando de geração em geração; uma cultura que inverta a prática da distribuição de financiamento pelos grupos de sempre; uma cultura que possa ser fortalecida por uma educação que não se confine ao espaço formal da educação – escolas e academia – mas que se propague a todos os espaços informais onde o empreendedorismo é chamado a actuar.

3 Ponto de viragem – *Educação para o empreendedorismo*

Uma vez a análise de dados realizada, pretendemos, agora, triangular as questões levantadas com as directrizes europeias e nacionais convocadas, bem como com as teorias que enquadram a temática em estudo. Para o fazer, não podemos esquecer que a educação para o empreendedorismo tem-se expandido nas últimas décadas a um ritmo considerável; os cursos oferecidos aos vários níveis do ensino (básico, secundário e superior) são cada vez em maior número. Consideramos, também, pertinente problematizar a evolução das respostas encontradas ao longo das acções implementadas e as que se foram erguendo aquando da análise dos dados recolhidos.

A intenção é identificar a natureza da acção que sentimos ser urgente desencadear de forma persistente e sistemática – *a educação em empreendedorismo* –, sempre numa atitude de aprimoramento, numa perspectiva mais abrangente e consolidada. Em nossa opinião, a educação para o empreendedorismo cria, pela sua natureza e pela consolidação já conseguida, uma cultura educacional que percepção o conhecimento numa dinâmica transformadora e evolutiva, em constantes adaptações e, por isso mesmo, inovadora, exigindo eficácia e eficiência na reconstrução dos saberes convocados, na sua reorganização e adequação, desencadeando uma nova concepção da aprendizagem que se pretende contextualizada, activa e activante, *per se* geradora de sustentabilidade. Importa, no entanto, não esquecer a imperiosa necessidade de uma atitude empreendedora, seja na educação formal, seja na informal, seja na não formal, isto é, em todas as situações – *wide long* – e em todos os momentos da vida – *life long* –; importa, também, que essa atitude esteja presente em todos os níveis da educação. A finalidade é a sustentabilidade e não o empreendedorismo em si. Trabalhamos, pois, para *o crescimento sustentável* e o reverso da medalha será *a sustentabilidade da educação* aos vários níveis do ensino.

Tomaremos em atenção que a expansão que se vem registando, neste campo, nem sempre tem sido sustentada por bases teóricas solidamente estabelecidas. Esta é, portanto, uma das preocupações a ter sempre presente nas problematizações que se seguem. A acrescentar a esta preocupação, há também a ter em mente a mutabilidade dos conhecimentos, a sua continuada reconstrução, (re)adequação, em função de novos contextos, de novos desafios, de novos intervenientes e de novas necessidades que vão emergindo. Está, pois, em causa a *wide-long life-long learning*, uma aprendizagem já

não vinculada a espaços físicos e a tempos fixos, ultrapassando as paredes da escola, da academia, das faixas etárias tradicionalmente consideradas como aquelas em que a escolaridade acontecia.

Sexton & Bowman, já em 1984, defendiam que a *educação para o empreendedorismo* tem de ser considerada como uma extensão do empreendedorismo *per se*, a prática continuada de uma reflexão que promova a dialéctica teoria/prática/teoria, isto é, que leve à construção de um meta-empreendedorismo, pugnando por um aprimoramento continuado e desafiador. Reforçamos, dizendo que a própria dialéctica contida na atitude, que caracteriza *o meta-empreendedorismo*, não valerá *per se*, mas pela acção que venha a desencadear, ou seja, *o crescimento da sustentabilidade*. Se queremos que este domínio da educação seja aprimorado, consolidado, de certa modo, formalizado / institucionalizado, é essencial que sejam criados modelos teóricos que sustentem a *praxis* que, defendemos, tem de ser incrementada; para isso, há que pensar as actividades educacionais a promover. Defendemos que *o lema da sustentabilidade* seja orientador do trabalho a desenvolver. Defendemos, ainda, que se pugne, de uma forma abrangente e ambiciosa, pela *educação em empreendedorismo*.

3.1 A qualidade da educação e a inserção profissional-laboral

Como referem Beckman & Barry (2007), as companhias que procuram vantagens competitivas, investem em sistemas educacionais e lideram o processo ensino-aprendizagem com a criação de currículos inovadores e mesmo de escolas precursoras de novos cursos desenhados em função das necessidades dos contextos socioeconómicos. Remontamos quinze anos atrás, para recuperar, de Moine (1996), a ideia de processadores elementares – o tempo, o espaço e a forma – e a mnemónica que nos deixou para definir sistema:

alguma coisa (não importa o quê, mas importa que seja identificada)

- em algum ambiente a caracterizar;
- em função de alguma finalidade ou de algum projecto;
- em funcionamento, isto é, com alguma actividade;
- em função de alguma estrutura, susceptível de ganhar uma forma estável;
- em evolução, num dado espaço de tempo;

sofre alguma transformação.

São estes elementos sistémicos que viabilizam a dimensão do *design instrucional* para o qual apontam Beckman & Barry (2007). A intencionalidade, que é inerente à abordagem sistémica do *design instrucional*, considera:

- as necessidades emergentes de uma nova situação laboral numa aprendizagem experiencial;
- a escolha de um conteúdo específico, tomado como objecto de estudo, para dar resposta às necessidades identificadas em situação laboral ou para resolver algum problema detectado;
- a criação de um ambiente de aprendizagem que importa preparar cuidadosamente pelo recurso aos elementos sistémicos acima identificados (contexto; funcionamento; tempo ...);
- a promoção das condições favoráveis (físicas; psíquicas; intelectuais; afectivas; sociais ...) à (re)construção do conhecimento necessário;

- o accionar da actividade cognitiva e pragmática do(s) sujeito(s) implicado(s) no processo;
- a articulação sistémica de todos os factores elencados, visando o desenvolvimento de novas competências como resposta às necessidades emergentes identificadas.

A flexibilidade e a adaptabilidade impõem-se, então, a par da intencionalidade, como marcas do *design instruccional* sistémico que promove uma modalidade de trabalho que envolve o sujeito no seu processo de aprendizagem, implicando experiências e desenvolvendo-se, de acordo com Merrill (2002), em quatro fases distintas:

- a activação da experiência que convoca conhecimentos e, por vezes, impõe a sua reconstrução;
- a demonstração de competências que se desenvolvem ao longo da experiência;
- a aplicação das competências, numa perspectiva pragmática;
- a integração dessas competências na vida do dia-a-dia, levando a mudanças constantes no desempenho profissional.

Por outro lado, tivemos oportunidade de constatar, nas experiências realizadas, que a liderança organizacional – sua manifestação ou sua ausência – é determinante para o (in)sucesso das empresas. Falamos, aqui da liderança necessária, em termos de criação de condições para a reconstrução de conhecimentos exigidos por situações laborais que, por uma ou outra razão, possam sentir-se ameaçadas. Falamos, também, em propostas que envolvam conceitos de aprendizagem pouco praticados e, conseqüentemente, não generalizados – uma aprendizagem contextualizada / motivada pelas necessidades sentidas ou por problemas detectados ou, ainda, por reptos epocais assumidos com determinação.

Apontamos, então, para uma aprendizagem potenciada pela abertura do espaço/tempo da educação formal ao espaço/tempo da educação informal e da não formal – *wide long learning* –, sobrevalorizando a aprendizagem, pela descoberta, pela associação de sentidos, pela resolução de problemas, pelo potenciar de situações que não se confinam à

escola, à academia. Diremos, então, pela procura de situações sem fronteiras demarcadas, seja em termos espaciais, seja em termos temporais, não apenas a aprendizagem *wide-long*, mas também a aprendizagem *life-long* (Longworth, 2005).

Impossível será não pensarmos nas potencialidades que advêm da educação digital à formação, toda uma panóplia de artefactos e contributos, quer em termos de *peopleware*, *software* e *hardware*; efectivamente, os ambientes virtuais constituem-se em sistemas abertos e facilitam a integração das matérias induzindo à integração do conhecimento e, consequentemente a uma aprendizagem consolidada (Lamas, E. R., 2009).

É, pois, tendo em conta o design instrucional, seguindo estas vias, geradas pelos contextos, bem como os múltiplos perfis de aprendizagem com que nos deparamos, que nos propomos pensar formas de promover a qualidade da educação em que nos empenhamos, não a dissociando dos contextos laborais, antes procurando que ela irrompa em situações de inserção profissional; diremos nós, tendo em conta as três dimensões propostas por Verstraete (2001) e atrás convocadas a propósito do *fenómeno do empreendedorismo* – a gnoseológica, a metodológica e a ética.

3.1.1 A cultura empreendedora: Inovar pelo conhecimento

É na prática planeada, de acordo com o que atrás ficou dito, tendo em vista a promoção da qualidade da educação, que a reflexão se instaura como método e leva à emersão de uma *cultura empreendedora*. A promoção da qualidade não aparece ocasionalmente, por acaso, mas resulta de uma intenção assumida, previamente definida e de uma *praxis* que se quer eficaz e eficiente. Consequentemente, para o desenvolvimento da *cultura empreendedora* é necessária a formação de estudantes que sejam mais autónomos, mais criativos, capazes de liderar e com visão ampla da sociedade.

Da leitura do documento COM(2009)158 final, podemos tomar conhecimento das principais conclusões a que se chegou a propósito do assunto:

- O desenvolvimento de uma cultura de empreendedorismo nas universidades requer profundas alterações na gestão e orientação destas últimas.
- A formação em empreendedorismo deve ser global e estar aberta a todos os estudantes interessados, em todas as disciplinas académicas, respeitando a igualdade entre homens e mulheres.
- As universidades deviam associar empresários e outros profissionais do sector ao ensino do empreendedorismo, por exemplo através da criação de disciplinas de professores convidados, a ministrar por empresários destacados.
- De igual modo, professores e docentes deviam ter acesso a uma formação em ensino de empreendedorismo e conhecimento do mundo empresarial. (COM, 2009, p.5)

Assim sendo, importa efectivamente mais do que promover *a educação para o empreendedorismo* insisitirmos numa educação em empreendedorismo, para que o espírito de uma *cultura empreendedora* se possa estruturar, expandir e contagiar toda a sociedade. A este propósito convocamos Caria (2008) quando, ao problematizar o uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões, afirma:

(...) os princípios que me permitem formalizar e desenvolver uma visão integrada sobre as várias epistemologias da cultura, a saber:

- Cultura é uma construção social e histórica capaz de produzir uma *identidade* colectiva inscrita numa relação social com “o outro”, resultante de miscigenações variadas;

- Cultura é uma *prática* social indissociável da análise das dimensões simbólicas do social, e nunca uma prática social divorciada das construções simbólicas dos actores sociais, ou vice-versa;
- Cultura é uma *reflexividade* que começa por se expressar no uso de saberes práticos na interacção social e por isso não parte apenas da produção e expressão discursivas. (Caria, 2008, pp. 751-752)

O conceito de cultura profissional centra-se no trabalho e no saber construído por grupos profissionais; é, pois, primordial que a construção de novos conhecimentos seja desenvolvida colaborativa e cooperativamente, alimentada pela experiência profissional de cada interveniente, transformando-se paulatinamente no sustentáculo da problemática teórico-metodológica que sustenta(rá) a aplicação prática desenvolvida pelo grupo profissional em causa, pelo recurso à reflexão.

No caso do empreendedorismo, espera-se que o corpo docente de cursos académicos e/ou profissionalizantes possua conhecimento aprofundado sobre o fenómeno do empreendedorismo, construído na sua formação académica de base e a partir das acções de formação bem como das experiências realizadas durante a sua vida profissional, tendo em vista ampliar conceitos, consolidar teorias e modificar a forma de abordagem. Ao perspectivar educacionalmente o tema, desenvolve-se um novo significado pedagógico sobre cultura e atitude empreendedora; ao *saber da área de especialidade*, junta-se *o saber docente* que se vai construindo na *praxis* lectiva, no ensino que visa promover uma aprendizagem significativa.

Recorrendo de novo a Caria (2008), retendo o conceito que avança de cultura – “(...) um conjunto de crenças, valores e costumes que, sendo interiorizados, na forma moral, determinam a conduta social” (Caria, 2008, p.755), estamos convictos de que a emergência da cultura empreendedora depende da qualidade da educação e da inserção profissional-laboral; o mesmo será dizer que cabe ao grupo profissional, constituído por professores formadores, criar condições para a consolidação da *cultura empreendedora*.

3.1.2 *Repensar a aprendizagem como interacção permanente*

A mudança de paradigma em educação, que caracteriza este início de século, lança-nos reptos desafiadores no que concerne a conceptualização da aprendizagem. Para lá de nos interrogarmos, relativamente à natureza desses reptos, somos impelidos a questionar as teorias da aprendizagem que têm marcado de forma incisiva o mundo académico. O enfoque sistémico, de certo modo ignorado, nas últimas décadas do século XX, é recuperado, na época em que as mudanças começam a agitar o mundo da educação, quebrando as fronteiras que o separaram durante tanto tempo do mundo laboral – de um lado, *o saber académico* e, de outro, *o saber experiencial*.

Aos profissionais, que se implicam na educação do empreendedorismo, recomenda-se, portanto, que adquiram uma postura aberta à mudança; para isso contribuirão

- a predisposição para a aprendizagem de novos conhecimentos;
- a (re)conceptualização e/ou (re)adequação de conhecimentos;
- a flexibilidade para a mudança;
- a abertura à inovação.

Pugna-se por um novo paradigma educacional, mas não temos dúvidas de que ainda não está implementado. Efectivamente, está em curso; em concomitância, assiste-se ao desenvolvimento de conceitos e instrumentos que viabilizam a interacção que deve caracterizá-lo, rentabilizando

- o currículo pessoal dos sujeitos implicados, dos seus contextos de vida, dos interesses e dos seus perfis;
- o(s) contexto(s) laboral(ais) em que se implicam;
- as oportunidades e as ameaças que vão emergindo;
- as potencialidades das situações, as dificuldades e os objectos que vão surgindo;
- as oportunidades de aprender, criar, inventar, explicar novas e pessoais formas de usar o conhecimento e as capacidades pessoais.

Esses caminhos de aprendizagem traçados pelos intervenientes no processo aprendente, apoiados e orientados por um líder, seja ele professor, formador ou gestor, terão convergências momentâneas com os caminhos de outros intervenientes, momentos em que as interacções serão necessárias, possíveis e certamente intensas. Pensamos que, nesta altura, está clara a falência dos paradigmas anteriores – os de ensino que ignoram as condições específicas da aprendizagem dos sujeitos nas suas especificidades, os da academia isolada do contexto em que se insere, pois eles não atendem às necessidades humanas, não consideram os contextos de existência e de labor dos sujeitos implicados, nem aproveitam as possibilidades que se colocam nesses e por esses contextos como potenciais transformadores das situações.

Tivemos oportunidade de conhecer passos da longa história da aprendizagem, de enfatizar a tomada de posição de teóricos que defendem a ideia da reconstrução do conhecimento em função de quem aprende e do contexto em que a aprendizagem acontece; em particular, salientámos que a aprendizagem, através da experiência, tem vindo a ser implementada nas últimas décadas, decorrente da teoria da experiencial aprendizagem de Kolb (1984); este autor defende a aprendizagem como o processo em que o conhecimento é criado através da transformação pela experimentação, reflexão, pensamento e acção numa dinâmica altamente interactiva. Está em causa, por um lado, a experiência que permite a assimilação do conhecimento, uma experiência concreta e activa articulada a uma conceptualização abstracta; por outro, uma abordagem experiencial e transformadora, pelo recurso à observação reflexiva e, de novo, à experimentação activa.

O modelo que propomos implica um processo de inovação que recorra à interacção como a característica mais evidente – interacção academia / mundo laboral; interacção sujeito aprendente contexto da aprendizagem; interacção sujeito / objecto, levando à objectividade; interacção sujeito / sujeito, privilegiando a partilha de conhecimentos pela intersubjectividade. A interacção leva à flexibilidade do processo, à adequabilidade contínua, induz à inovação e à criatividade. Todavia, não podemos deixar de realçar quão importante é o papel assumido pelo(s) problema(s), pela(s) dificuldade(s) que emerge(m) a qualquer momento, pela(s) ameaça(s) que surge(m) inesperadamente ... são estas circunstâncias difíceis que fazem parte integrante do mundo laboral que levam a que o sujeito aprendente procure formas de as ultrapassar; assim se torna criativo e inovador.

Daí que, ao pensarmos na produção de recursos, devamos ter presentes os princípios convocados e problematizados no capítulo dois, ponto dois e, à luz das teorias aduzidas, adequarmos a sua estrutura e organização aos pressupostos pedagógicos nelas presentes, permitindo assim desencadear actividades

- contextualizadas, autênticas, activas e significativas;
- capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, em trabalho de pares ou de equipa (cooperativo e/ou colaborativo) permitindo a rentabilização dos processos de (re)construção de conhecimento(s);
- passíveis de estimular transacções de informação em que os variados intervenientes no processo possam funcionar como recursos (Vigotsky, 1998);
- passíveis de estimular a metacognição, que leva à autonomia, à pró-actividade e responsabilidade no/do processo cognitivo;
- favorável à negociação social do conhecimento, abrindo vias à mutabilidade operacional;
- susceptíveis de permitir, pela experiência concreta / observação reflexiva / conceptualização abstracta / experimentação activa (Kolb, 1984), a criação de artefactos que viabilizem a aprendizagem organizacional;
- diversificadas, abrindo vias também elas diversificadas que possam aliciar todos os formandos, seja qual for o seu perfil cognitivo e os seus interesses em termos sócio-laborais, implicando-os não só na (re)construção de conhecimento(s), mas também na inovação, e na sustentabilidade, num *continuum* aprimoramento de competências (Tourinán, 2009).

Recuperamos, ainda, o que tivemos oportunidade de reflectir a propósito da comunicação da Comissão Europeia (COM(2010) 2020 final), sobre a mutabilidade do conhecimento, no ponto 1.3 do capítulo 2, para reforço da ideia aí apresentada, recorreremos agora a uma Comunicação da Comissão Europeia (COM(2011) 815 final), esta ainda mais recente, datada de 23.11.2011, apresentando a avaliação do crescimento para 2012. Nas

recomendações *Mobilising labour for growth* (COM, 2011, pp.10-11), em que se sublinha a importância a ser dada pelos Estados-Membros a uma prioridade particular a determinadas medidas; destacamos entre elas, a que remete para o empreendedorismo, por a considerarmos de grande valor e por lhe darmos especial atenção na acção que vimos desenvolvendo: “Promoting business creation and self-employment, including social entrepreneurship, by improving the quality of support systems, and promoting entrepreneurial skills”. Efectivamente, a promoção da criação de auto-negócios e de auto-emprego, no âmbito do empreendedorismo tem forçosamente de recorrer às habilidades empreendedoras. Daí que insistamos na educação em empreendedorismo, tendo por meta a competência empreendedora a desenvolver desde criança. Um pouco mais adiante, o reforço a esta recomendação evidencia-se:

Identifying the most urgent needs and proposing concrete actions, targeting in particular young people who are not in employment, education or training, as well as commitments to promote quality apprenticeships and traineeship contracts and entrepreneurial skills. Particular attention should be paid to a vocational training dimension in tertiary education systems and getting work experience. (COM, 2011, p.11)

Com base em Cooney (2010), propomos uma aposta forte na *educação para o empreendedorismo*, promovendo o desenvolvimento da competência empreendedora, desde muito cedo, aproveitando as características do ser humano que lhe podem servir de base sustentadora – a criatividade, a inovação, a capacidade de medir o risco, a percepção e utilização de oportunidades, a curiosidade, a propensão para a construção e utilização de redes –, bem como os conhecimentos e habilidades que, ao longo da sua formação se podem e devem propiciar. Importa começar cedo, logo a partir dos primeiros anos da escola do ensino básico, perpetuando essas condições propiciadoras ao longo da formação. Importa, ainda, que a atitude empreendedora esteja sempre presente no âmbito geral da educação, na educação em geral, e que, sempre que for o caso, a *educação em empreendedorismo*, suscite as potencialidades empreendedoras do indivíduo, abrindo portas para que especialistas empreendedores possam emergir e actuar.

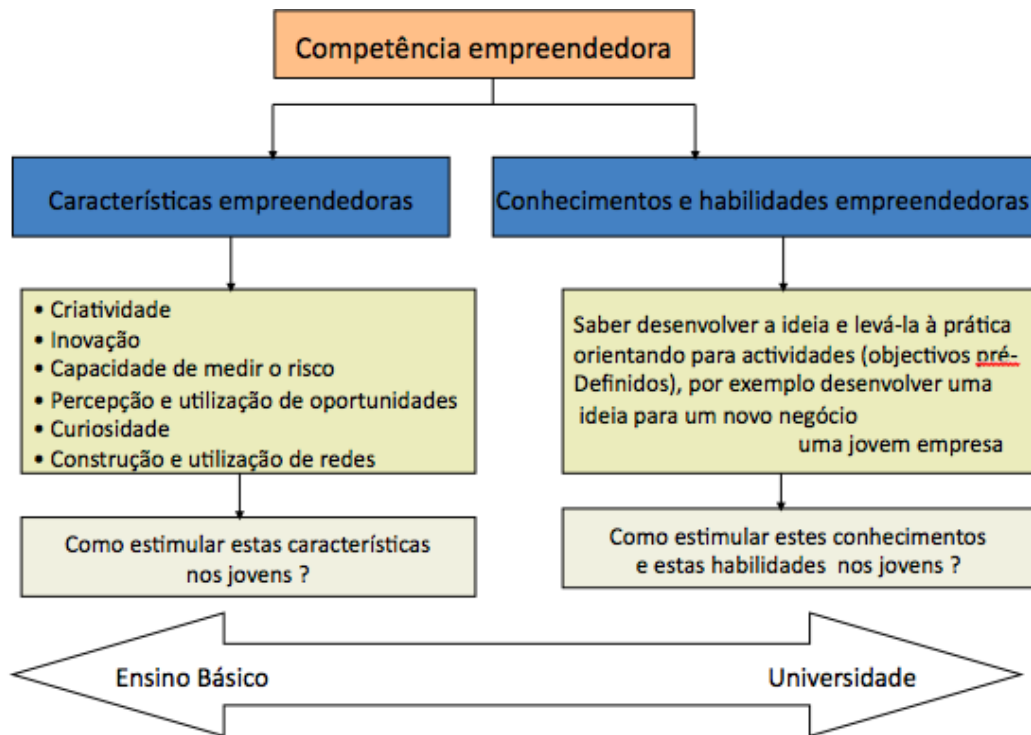


Figura 47 - A educação para o empreendedorismo e o desenvolvimento da competência empreendedora

3.1.3 Promover a sustentabilidade

Reforçando a conceptualização de empreendedorismo, recorremos agora a Dornelas (2008) que questiona o efeito que a criação de uma empresa provoca; segundo este autor, nem toda a criação de uma empresa conduz ao desenvolvimento económico, já que na sua óptica, há dois tipos de empreendedorismo – *o de oportunidade*, em que o empreendedor percebe e toma a iniciativa de criar a empresa, ao defrontar-se com uma oportunidade de negócio no mundo laboral em que se movimenta e *o de necessidade*, em que o empreendedor, na contingência de desemprego, cria a sua empresa sem um estudo prévio.

No primeiro caso, o que conseguimos comprovar, é que o planeamento cuidadoso – a diagnose, a (pre)visão (do futuro), o traçar de objectivos, a construção da missão – leva, sem dúvida à promoção da sustentabilidade. No segundo caso, a falta de planeamento dá lugar à informalidade e, muitas vezes, ao fracasso; não só não contribui para o desenvolvimento económico, para a promoção da sustentabilidade como pode mesmo agravar as estatísticas que concernem a criação de empresas e o seu rápido desaparecimento.

A *promoção da sustentabilidade* é, inquestionavelmente, a finalidade última do empreendedorismo. Sabemos que

No novo contexto global da vida empresarial, apostar no trinómio sustentabilidade-inovação-universidades, significa que, sendo a inovação um factor de afirmação competitiva para as empresas e para as economias, ela deve ser pensada e projectada como alavanca do desenvolvimento sustentável. Significa, também, que a inovação deve integrar não só factores económicos mas também de natureza ambiental e social, de modo a não comprometer o futuro das sociedades e das organizações. (Matos, 2009, p.4)

e, por isso, consideramos que *o ponto de viragem*, no tempo em que vivemos, pressupõe *uma aprendizagem ao longo da vida*, em que a educação formal, a não formal e a informal se mantêm num diálogo permanente, em que a escola e a academia não podem isolar-se da comunidade socioeconómica em que se insere. Assim sendo, os *curricula* têm, também eles, de prever e promover a interacção entre os conhecimentos académicos e os conhecimentos laborais ou, por outras palavras, a educação para ser de qualidade tem de estar sustentada nos quatro eixos que o Relatório da UNESCO, em 1986, declarou

como indispensáveis – *o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar*. Aprender em função dos contextos, em função das necessidades desses contextos, dos reptos que o andar dos tempos nos lança, tendo em conta a(s) nossa(s) identidade(s) pessoais, culturais e profissionais, aprender para conquistar melhores condições de vida para nós e para os outros com quem convivemos – *empreender em qualquer lugar e em qualquer situação promovendo a sustentabilidade*.

Não falamos mais em reproduzir conhecimentos não actuais e não pertinentes para os contextos em estudo ou em contextos nos quais as acções têm lugar, mas em construir novos conhecimentos em função das necessidades e como resposta aos reptos que a comunidade lança. A educação tem, impreterivelmente, de promover o empreendedorismo, na medida em que lhe cabe a missão de potenciar as capacidades do indivíduo não no abstracto, mas em situações concretas. Retomando mais uma vez os étimos de educar – *educere* e *ducere*, sentimos ao estudar o fenómeno do empreendedorismo, que é ele que nos faz rever os sentidos etimológicos em causa.

Efectivamente é, como educadores/as – professores/as e formadores/as –, que temos de assumir a tarefa de conduzir (*ducere*) os nossos educandos/as e formandos/as, com o propósito de os levar a enfrentar as realidades em que se inserem, a tomar consciência dos ambientes (dificuldades, problemas, obstáculos, potencialidades ...) e, face à realidade, a procurarem em si / por si próprios/as (*educere*) capacidades, atitudes e competências, para assim munidos/as reconstruírem conhecimentos e darem respostas empreendedoras aos desafios que lhes são colocados.

É nesta acção educacional que se constrói a tão apregoada autonomia do/a aprendente, que se assume responsável pelos seus actos, pelos procedimentos que desencadeia, desenvolve competências relacionais e constitui equipas de trabalho, que integra de forma positiva, assumindo-se ou não como líder a tempo inteiro ou em sistema de rotatividade, dando assim oportunidade a que cada elemento possa partilhar conhecimentos e competências, reforçando a coesão do grupo e assegurado um aprimoramento dos resultados que procuram. A auto-motivação nasce neste clima de colaboração e cooperação que se instala na equipa.

Fazemos nossas as palavras de Forjaz (2009):

O empreendedorismo social ou a capacidade de mudar e melhorar o mundo, criando riqueza e emprego, nasce assim juntando esta urgência de ultrapassar a falência ou insuficiência dos sistemas sociais e a uma nova ordem motivacional individual. (Forjaz, 2009, p.13)

A Direcção-Geral da Comissão Europeia para o Empreendimento e para a Indústria, no documento *Education for Entrepreneurship* (2006), reúne as recomendações e princípios apresentados pelo Grupo de Especialista, a saber:

- Entrepreneurship represents an important engine of economic growth, income and welfare generation and therefore progress for all, social inclusion and stability in a Euro-Mediterranean region aiming to become a free trade area.
- Entrepreneurship should be considered as a mindset, which can grow throughout society at large, and therefore should not be seen as limited to a business context.
- Entrepreneurship is about blending risk-taking, creativity or innovation with sound management, within a new or an existing organisation and can occur in any sector or type of business.
- Building an entrepreneurial society involves everybody. An important role is played by the education system and the media in promoting positive attitudes towards entrepreneurship.
- Since building an entrepreneurial society is both a current need of Euro-Mediterranean societies and an investment in the future, education for entrepreneurship initiatives should address both young people and adults, reaching them through the education system at all levels in a life long learning perspective (primary and secondary school, higher education, vocational training and adult education).
- Building an entrepreneurial society requires a major pedagogical reform with new ways of thinking and active teaching methods. This will bring the education system closer to the current and future needs. (Direcção-Geral da Comissão Europeia para o Empreendimento e para a Indústria, 2006, pp.1,2)

Temos, aqui, traçadas *as vias para o desenvolvimento da sustentabilidade*. Articulam-se, nestas recomendações / princípios, a ideia de que *o empreendedorismo é o motor do crescimento económico* e que o seu alvo não é apenas o mundo laboral, mas a sociedade no seu todo, que o empreendedorismo resulta da inter-conexão do assumir o risco, da

criatividade, da inovação; os media reforçam o papel que cabe à educação que deve ser assumida, de forma inovadora, a todos os níveis do ensino formal, e as iniciativas envolvem jovens e adultos.

Capítulo 5: Conclusão

1 Sistematizações

Chegamos, agora, ao momento de sistematizar os conteúdos dos Capítulos três e quatro, respectivamente a componente teórica e a empírica, criando um fio condutor que nos leve ao ponto de chegada desta investigação, ponto de chegada esse que, pretendemos, se constitua em ponto de partida para novas investigações e novas atitudes no mundo da educação, já não vista como um mundo à parte, cantonado, fechado em espaços físicos e conceptuais muito específicos, mas como parte integrante do *mundus vivendis* que caracteriza a sociedade em que, hoje, vivemos. Estaremos, desse modo, de forma empreendedora *a pugnar pelo crescimento sustentável* e, em contrapartida, ou melhor, numa atitude complementar, *a promover a sustentabilidade da educação*.

Voltando ao ponto inicial, dando continuidade ao processo de recuperação pelo qual optámos, constatamos que as motivações iniciais foram determinantes, nunca tendo, todavia, impedido que outras se fossem erguendo em função de novas envolvências e de novas oportunidades de aprendizagem, fosse numa atitude personalizada, fosse em termos de interações e de labor colaborativo. Ao longo do tempo da investigação, optámos por uma atitude reflexiva, que nos permitiu uma permanente reconstrução dos conhecimentos.

Assim, entendemos que importa sublinhar que esta investigação que se estendeu/estende por um período de tempo alargado – 5 a 6 anos –, não perdeu o sentido norteador com que começou a nível da etapa que conduziu à obtenção do DEA. Efectivamente, Habermas (2002) norteou a recuperação que nos propusemos fazer, induzindo-nos a uma compreensão reconstrutiva das nossas vivências, fossem as académicas, fossem as laborais, cruzando-as e reinterpretando-as. Reconhecemos que a metodologia de trabalho – ‘narrativa de vida’ – nos ajudou a tomar consciência de aspectos que, na altura em que foram vividos, não foram tidos em conta, não foram percepcionados. Não temos dúvidas, hoje, que essa tomada de consciência nos ajudou a reorganizar a investigação que conduziu à escrita desta tese de doutoramento; referimo-nos à implicação da nossa actividade empreendedora, na forma como assumimos o papel da universidade e sua relação com a comunidade envolvente.

Os estudos em que nos implicámos, a investigação, a participação em eventos com artigos que resultavam da dialéctica *praxis*/teoria, as tarefas e responsabilidades assumidas, articulando-se no dia a dia, permitiram avançar para a clarificação das ideias e a opção da perspectiva a assumir no tratamento da temática. O objecto de estudo manteve-se ao longo do tempo; o enfoque foi evoluindo e, se bem que fosse assumindo delimitações diversificadas, os contornos variados de que se revestiu complementam-se.

Na óptica de Touriñán (2010), a relação entre a *praxis* e a teoria implica aceitar o desafio da relação valor-obrigação-decisão-sentimento, isto é, implica vincular valor e sentimento no que ao empreendedorismo diz respeito. Na visão do autor, a qual corroboramos, a educação para o empreendedorismo tem de estar presente em todas as etapas da educação; todo e qualquer indivíduo, tal como acontece com a educação artística, tem direito à educação para o empreendedorismo. A educação para o empreendedorismo é, antes de mais, educação em termos gerais; ao potenciar o seu poder de criar e empreender de acordo com a sua identidade, pelo envolvimento na *praxis*, ela cria condições para a formação e desenvolvimento de competências, para a abstracção e conceptualização, quer dizer para a teoria. Não se trata, portanto, conforme o autor invocado, de uma educação vocacional e/ou profissional, mas de educação *latus sensus*, já que cumpre com as condições próprias da educação em geral. Se bem que recorrendo a formas de expressão original, responde às finalidades educativas, socialmente aceites e reconhecidas. Reconhecemos, portanto, no seguimento de Touriñán (2010), a novidade da educação para o empreendedorismo, na dimensão pedagógica a complementar na educação geral; é uma área de intervenção que urge ser direccionada para o desenvolvimento do educando, contribuindo para a relação acima referenciada — valor-obrigação-decisão-sentimento.

O *empreendedorismo* e o *desenvolvimento sustentável* constituem a essência da investigação e para este tema contribui definitivamente a problematização de conteúdos que se relacionam com a emergência da Sociedade do Conhecimento, a aprendizagem ao longo da vida e o *capital humano*, subtemas sem os quais não poderíamos chegar à centralidade da questão que nos ocupa nesta investigação doutoral. Já não olhando a universidade, de um lado, com papéis específicos à sua natureza e o mundo laboral, de outro lado, com actividades também elas específicas. A ligação da universidade ao seu meio envolvente, melhor dizendo, a extensão universitária, constitui-se, pois no objecto

que ocupa a nossa atenção ao longo do tempo em que a investigação se projectou e, nesta tese, que ora apresentamos.

Convocamos dois autores que, tivemos oportunidade de citar; Levinas (1988) que nos levou a compreender as possibilidades do outro como as nossas próprias possibilidades, a encarar a partilha de conhecimentos e preocupações como forma de nos enriquecermos mutuamente; Touriñán (2004) que nos permitiu compreender que a relação entre investigação e comunidade universitária é fundamental para o sistema ciência-tecnologia-sociedade, oportunizando o desenvolvimento tecnológico. Podemos, com a ajuda dos estudos realizados perceber que as funções emergentes, nesta relação, não põem em causa as funções tradicionais da universidade – o ensino e a investigação –, antes as reforçam numa interacção e interdependência cerradas pela extensão ao meio envolvente – mais uma função central se junta às outras duas: a da extensão universitária.

Com a ajuda de outro estudioso (Solé Parellada, 2005), compreendemos a dimensão social da universidade, na transferência do conhecimento produzido (ensino/investigação), na organização de estágios dos seus alunos no mercado de trabalho, na formação de quadros para a sociedade, nas respostas encontradas, através de projectos de investigação, para as necessidades concretas do mundo empresarial ou num sentido mais lato, da sociedade em geral. Tivemos, pois, oportunidade de verificar que a universidade cumpre o seu papel de motor do desenvolvimento económico e social e que a nova função assumida tem vindo a contribuir fortemente para o *crescimento sustentável* e, em paralelo, a promover a qualidade do seu desempenho, isto é, a promover a *sustentabilidade da educação*.

Verificamos, assim, que a universidade, sem perder o seu sentido, a sua razão de existir e a sua missão, tem vindo a desenvolver e a promover o empreendedorismo e a figura do empreendedor. Não duvidamos que *a educação em empreendedorismo* tem vindo a ser gradualmente integrada e enquadrada na universidade; não duvidamos, tão pouco, que à universidade é atribuído o mérito de difundir e solidificar *a cultura empreendedora*.

E é, aqui, a propósito desta missão estratégica da universidade, que emerge, conforme podemos constatar nas pesquisas realizadas, *o desafio metanacional* (Santos 1997) – um

desafio que se nos coloca, a agir para além das nações, um desafio a nível mundial ou, melhor, a nível da humanidade pois, de facto, o que está em causa é o futuro do Homem, a sua sobrevivência. E, porque falamos do advérbio grego – *meta* – que, como poderemos identificar, significa para *além de*, *superior a*, *ultrapassando*, *fora de*, *no meio de*, impõe-se neste momento conclusivo, tentar reunir todas as palavras que ao longo dos capítulos três e quatro, foram emergindo, a propósito dos questionamentos e das reflexões, que iam ocorrendo; referimo-nos a *meta-informação*, *metadata*, *metaconhecimento*, *meta-aprendizagem*, *metacognição*, agora aqui ordenadas desta forma, tal como houve oportunidade de, sequencialmente, passarmos da problematização da *sociedade da informação*, para a *sociedade do conhecimento*, para a *sociedade da aprendizagem* e, finalmente, chegarmos à *sociedade educativa*, a qual, com a ajuda de Carneiro (2007), reconhecemos constituir-se como o espaço do (re)ligar os saberes que, durante algum tempo, se foram desconectando e fragmentando.

Defendemos, pois, e *ipsis verbis* repetimos o que houve oportunidade de dizer antes, isto é, que se torna imperioso falar de *uma aprendizagem estratégica*, mais ajustada à *mutabilidade do conhecimento*, às *necessidades complexas do mundo actual*, as quais exigem aprendizagens de estratégias, que capacitem para continuar a aprender, ao longo da vida, exigência esta que, sem dúvida, transcende os velhos esquemas informativos da escola tradicional. Sublinhamos, então, a necessidade de fazer evoluir estas ideias num *continuum de aprimoramento*, numa lógica de permanente transformação, de adaptabilidade permanente à mudança que caracteriza o século XXI. É aí que entra, como tivemos oportunidade de ecoar, através das palavras de Touriñán (2009), o *câmbio epistemológico* como fundamento da *relação desenvolvimento sustentável e educação*; é aí que entra o *empreendedorismo*, a atitude permanente de avançar, de arriscar, de transformar a ameaça em oportunidade, o negativo em positivo, o ultrapassado em vanguardismo.

Lembramos o que houve oportunidade de evidenciar na leitura do Relatório *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics* (2009), no que concerne a criação e/ou modificação de organizações, promovendo a competitividade e dinamizando a economia pelo aprimoramento continuado do capital humano, já que o conhecimento é considerado o motor do crescimento sustentável.

Importa, nesse âmbito, evidenciar como as tecnologias de informação e comunicação têm desempenhado um papel determinante para a construção do conhecimento em rede e para o aparecimento de uma aldeia global aprendente, que levou à imposição de prioridades conducentes à cooperação internacional, através de programas e projectos que têm contribuído de forma decisiva para a democratização do acesso ao uso da tecnologia, para o combate à infoexclusão, para uma crescente conectividade, que têm propiciado condições propiciadoras de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Reiteramos, portanto, o que oportunamente afirmámos e que importa evidenciar, uma vez mais: a imprescindibilidade da contextualização da aprendizagem e da interconexão dos diferentes actores da educação, factor determinante para o conhecimento organizacional – um contínuo de interpretação, aprendizado e ação (Choo, 2003) e, como é óbvio, para que a organização se constitua numa *learning organization*. Concluímos, assim, retomando as ideias que, então, nos sobrevieram à mente: a educação constitui-se, simultaneamente, como causa e como efeito na construção das economias e das sociedades do conhecimento – a construção do *capital humano*. Por isso mesmo, entendemos que importa que a educação seja vista como causa e efeito do que de mais profundo integra a mutabilidade do nosso tempo que se vai processando nos espaços em que nos movemos; ela resulta na emergência do novo paradigma societário que se sustenta numa cultura que é, estamos certo, de cariz empreendedor. Mais uma razão para estarmos atentos aos desafios, que se nos colocam e que se transfiguram em oportunidades às quais a educação, seja a formal, seja a informal, forçosamente, tem de agarrar.

Daí que não possamos deixar de afirmar, ao concluir este trabalho de investigação, que as sociedades têm de ser, cada vez mais, aprendentes ao longo de toda a vida e em todas as suas dimensões, lugares ou formas; daí que forçosamente tenhamos de defender a *life long learning* e a *wide long learning*. Está em causa a *sustentabilidade da educação*. Está em causa o *crescimento sustentável*. Como ficou escrito, não é a organização que vale *per se*, mas as pessoas que a constituem; ao demarcam-se pelos princípios que as orientam, pelos objectivos que perseguem, pelas competências que põem ao serviço da organização, quer na organização em si, quer na comunidade que a envolve, na própria sociedade que integram, elas assumem-se como empreendedoras e contribuem para o crescimento sustentável. Daí decorre o que tivemos ocasião de ressaltar, alimentados

pelas ideias de Antonello (2005); referimo-nos aos binómios que apontámos a seu tempo: mutabilidade / mudança; mudança / processo em curso; perspectiva colectiva / trabalho colaborativo e cooperativo; a acção em si – experiência efectiva; a reflexão sobre a experiência / a meta-aprendizagem; a interacção – contexto cultural / organizacional.

Reúnem-se, aqui, a especificidade individual, o potencial cognitivo, a oportunidade situacional – epocal e regional, dimensões que perspectivámos em interacção continuada, complementando-se para consubstanciação no acto de empreender, no acto de reflectir sobre o empreendedorismo, ou seja, na promoção potenciada da auto-formação, da educação para o empreendedorismo em *continuum*; daí que tenhamos enfatizado a *aprendizagem ao longo da vida*, no âmbito do empreendedorismo.

Para a efectivação dos binómios, acima referenciados – mutabilidade / mudança; mudança / processo em curso; perspectiva colectiva / trabalho colaborativo e cooperativo; a acção em si –, questionámos a teoria da racionalidade de Habermas (1990), que nos levou à compreensão do agir comunicativo, sustentáculo do envolvimento holístico do ser humano – cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo. Foi possível, pelo recurso aos relatórios da UNESCO (1972, 1996), a Flavell (1985), a Quintanilla Pardo (2003), a Le Boterf (2005), perspectivar a aprendizagem, nesta dinâmica holística que implica *o saber ser, o saber estar, o saber e o saber fazer*.

E porque chegámos à dimensão pragmática das teorias invocadas, passamos neste momento a articular, numa dinâmica sistematizadora, a articulação dos conhecimentos teóricos às diversas e multifacetadas experimentações que conduzimos, primeiro numa dimensão exploratória e, mais recentemente, num estudo de caso que se perpetua. E, por essa razão, não nos foi possível escapar a uma reflexão sobre os preciosos contributos de Toffler (1990) e de Drucker (1994), já que, como teóricos socioeconómicos, eles prospectivaram o conhecimento como recurso e fonte de poder na gestão, especificamente como fonte de poder e chave para a mudança que se impunha no final do século passado e como o recurso para uma nova economia. Temos de reconhecer, nesta dinâmica, que a linguagem é o meio por excelência nesta acção (Habermas, 1990), facilitando ao ser humano, através dela e por ela, agir sobre o seu semelhante. No caso

do empreendedorismo, o *agir comunicativo estratégico* resulta positivamente, desencadeando mecanismos que se perpetuam de forma.

Cremos, efectivamente, que nas acções por nós empreendidas, apresentadas de forma descritiva e exemplificativa – a criação e actuação do CDE por nós gerido e a nossa envolvência da Gesentrepreneur; num e noutro caso, sempre muito próximos do mundo da educação porque nela radicados e por ela pugnando. Vimos como a missão definida para o CDE – órgão da universidade -, nos levou à promoção do empreendedorismo, dando expressão à nova função, a extensão, procurando, assim, a universidade contribuir para o *crescimento sustentável* de Cabo Verde, fosse em termos económicos fosse em termos sociais. A implicação na educação para o empreendedorismo, na construção de uma *cultura empreendedora*, na investigação, contribuiu também para a *sustentabilidade da educação*, conduzindo mesmo à inovação, isto é, a acções em sectores até então desconhecidos em Cabo Verde – entre outros, *networking*, internacionalização, estruturas e modalidades de formação, capacitação profissional, não esquecendo a mulher e os jovens nas suas primeiras incursões no mundo laboral. Foi possível a projecção não só do CDE, da UniPiaget CV *de factum*, como de Cabo Verde na região (Senegal e Ilhas Canárias) como também a nível internacional (Canadá, África Oriental).

Como houve oportunidade de problematizar, a identificação, por um lado, de oportunidades para implementar novas ideias e, por outro, de ameaças a eliminar, não é ainda considerada uma prática, em muitas organizações; esta ausência é evidência da falta de um apoio em termos de acompanhamento à promoção do empreendedorismo.

Relativamente à fase exploratória, muito extensa em termos temporais, estendendo-se de 2004 a 2010, sentimos que as informações recolhidas contribuíram positivamente para o(s) alvo(s) que nos fomos propondo etapa a etapa. Interrogámo-nos mais intensivamente sobre as características dos actores implicados mais representativos em termos desse acompanhamento à promoção do empreendedorismo e o efeito que esse acompanhamento ia desencadeando, quer em termos de *innovar dentro das organizações*, quer em termos de *investigação científica* sobre os procedimentos tomados, os processos desencadeados, uma investigação que se assumia como criativa e

inovadora, *gerando novas oportunidades de negócio de empreendimento*. e, consequentemente, propiciando o *crescimento sustentável*.

A acção e questionamento, que caracterizou o trabalho experimental desenvolvido, permitiu-nos investigar o *empreendedorismo*, enquanto fenómeno que caracteriza a actualidade, que responde à inconstância, que caracteriza o conhecimento dos tempos em que vivemos. O levantamento de documentação, o seu estudo motivado, ancorado em teorias metodológicas e de desenvolvimento curricular – exploração, descrição, explicação e avaliação sistemática; a promoção de formação diversificada; o registar a opinião crítica de quem se envolve na formação disponibilizada, para promover a qualidade da formação; o auscultar de *experts* envolvidos no processo constituíram facetas deste trabalho que se queria e pretendia de cariz científico.

Estas quatro estratégias contribuíram para nos ajudar, não tanto enquanto mero observador-participante, sobretudo como instrumento e mais ainda como actor, em todo este processo, que visa(va) a tomada de consciência do verdadeiro conceito de empreendedorismo, a promoção do mesmo – o racionalizar da(s) experiência(s) e assim o perspectivar da(s) acção(ões) como processo investigativo. De novo, sublinhamos a riqueza e a dinâmica da metacognição e do meta-empreendedorismo. De novo, sublinhamos a indispensabilidade de uma aprendizagem continuada – *life long learning* e *wide long learning*.

Reiteramos que a *promoção da sustentabilidade* é, indiscutivelmente, a finalidade última do empreendedorismo. Estamos cientes de que empenhando-nos na promoção do empreendedorismo, na sustentabilidade, estamos a concorrer para a sustentabilidade da própria educação.

As entrevistas realizadas secundam a posição por nós assumida pois, se as respostas obtidas nos mostram que partimos de uma situação que os entrevistados evidenciam como muito negativa, referindo *uma cultura empreendedora nula e não atractiva*, com fortes indícios de ausência de inovação, de uma alta taxa de desemprego, de falta de confiança generalizada em consequência da não existência de financiamentos, o certo é que, na generalidade, os entrevistados não se mostram negativos. Pelo contrário confiam que o espírito empreendedor irá possibilitar a implementação e o

desenvolvimento da cultura empreendedora; apesar da época difícil com que nos confrontamos e cientes de que o Estado se mostra ávido por obter mais e mais impostos, como tiveram oportunidade de afirmar, eles estão esperançosos e confiantes de que os empreendedores serão os motores da mudança. São os *jovens empreendedores qualificados* e com *projectos inovadores* de Portugal, a emergência de cada vez mais empresas em *áreas de valor acrescentado* e o facto dos empresários portugueses se comportarem como *verdadeiros heróis* que nos levam a afirmar que tempos melhores virão e que é, efectivamente, o empreendedorismo que irá contribuir para a sustentabilidade. É, também, o empenho na educação em empreendedorismo que contribuirá definitivamente para a sustentabilidade da educação no seu todo.

2 Prospekções

Uma vez que, pelo todo deste trabalho, perpassa a inquietação de criar condições para uma diferente forma de preparação para a integração das pessoas no mundo laboral, na sociedade hodierna, entendemos que, das reflexões, problematizações realizadas, assumimos determinadamente o repto de contribuir para prospectivar a criação de um modelo de *educação e sensibilização para o empreendedorismo*.

Do ponto de viragem discutido no ponto três do capítulo quatro, que apelidamos de *educação para o empreendedorismo*, retiramos directrizes que importa ter em mente, neste momento em que avançamos com prospekções. De facto, a qualidade da educação e a inserção profissional-laboral levam a repensar a aprendizagem como interacção permanente; é, pois, indispensável que a educação e a inserção profissional-laboral sejam, perspectivadas num diálogo. Só assim, levarão à *inovação pelo conhecimento*, já não reproduzido mas reconstruído; só assim contribuirão para a criação de uma *cultura empreendedora*, pela prática eficaz e eficiente desse diálogo que defendemos seja potenciado para *promover a sustentabilidade*.

Nesse sentido, propomo-nos reflectir sobre os alvos que têm vindo a ser delineados, as competências que temos considerado em termos de promoção de desenvolvimento sustentável, as estratégias necessárias à implementação de uma educação holística e a sensibilização para o *fenómeno do empreendedorismo*. Há, também, que pensar nos actores e intervenientes a envolver.

Como tivemos oportunidade de enfatizar, por várias vezes, estes actores e intervenientes representam espaços diferentes – o mundo da educação e o mundo empresarial; como que resultando da interacção destes, referimos também o mundo da formação. Isto é, vivem e difundem a *cultura empreendedora*, professores/formadores/empreendedores experientes, alunos/formandos/empreendedores em iniciação. As interacções que se estabelecem nas várias iniciativas, que vão tendo lugar, contribuem decisivamente para a sensibilização para o *fenómeno do empreendedorismo* e, conseqüentemente, para a promoção da *sustentabilidade económica e social*, a qual por sua vez, pelos desafios que coloca aos actores envolvidos, promove o recurso à educação viabilizando a sua sustentabilidade. Aí, verifica-se uma propagação da *cultura empreendedora* e, por

analogia, um maior reconhecimento do *fenómeno do empreendedorismo* e uma maior adesão à *educação em empreendedorismo*.

Reiteramos, aqui, a ideia da *educação em empreendedorismo*. Pretendemos com esta nomenclatura contemplar o empreendedorismo nas três dimensões – a dimensão geral da educação (os vários níveis de ensino); a educação geral (a formal, em todas as áreas e domínios; a informal); a vocacional e profissional (a da especialidade empresarial).

De forma a dar resposta aos desafios patentes acima e indo ao encontro das reais necessidades dos clientes, tendo sempre como meta o desenvolvimento económico e social, desenhamos o modelo de *educação em empreendedorismo* da IncubIT que se alicerça na oferta de programas de desenvolvimento de competências empreendedoras, modelo esse que passamos a apresentar. Trata-se de um modelo encarado como um processo integrado, considerando como ponto de partida as seguintes perguntas: *What; How; Who; e Where*.

What: Promover comportamentos e mentalidades empreendedoras; promover motivação, liderança e eficácia; incentivar à criatividade, inovação e capacidade de pensar ‘fora da caixa’; desenvolver competências de gestão de complexidade e imprevisibilidade, competências básicas de gestão e finanças; identificar oportunidades, como criar e expandir empresas, desenvolver competências de negociação, desenvolver relações, redes de contactos e capital social.

How: Pedagogias de ensino-aprendizagem interactivas e centradas no aluno; projectos e programas multi-disciplinares; concursos de planos de negócios, jogos, simulações e estudos de caso; uso intensivo de ferramentas digitais, vídeo e multimédia; recurso a novas metodologias como aprender-fazendo, aprendizagem experiencial/laboratórios (tentativa e erro), projectos, estágios em *start-up*, *mentoring* e *business coaching*, interações com empreendedores. Incentivo à aprendizagem ao longo da vida.

Who: Alunos e formandos, professores do ensino básico, secundário, profissional e do ensino superior, formadores e directores/gestores de entidades

formativas e educativas, gestores e líderes de outros sectores, empreendedores, *mentors*, *coachers* e *advisors*.

Where: Sistema educativo formal em todos os níveis (básico, secundário, profissional e superior), em todas as disciplinas, (obrigatórias e facultativas), sistema educativo informal, centros e entidades de formação, centros comunitários, ONG, agências governamentais, autarquias e empresas.

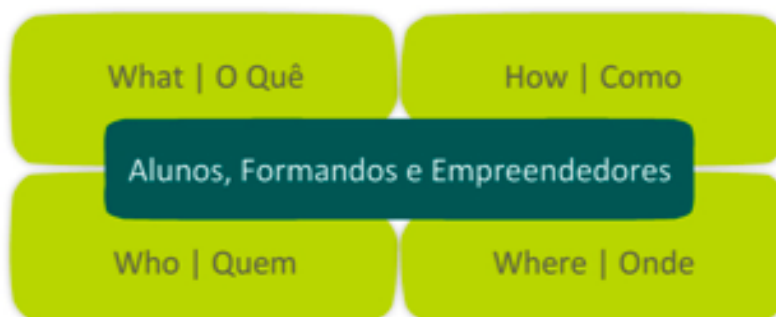


Figura 48 - Modelo de Educação em empreendedorismo

Partindo de uma análise da contextura actual, socioeconómica, verificamos que se impõe oferecer experiências e conteúdos que criem o ambiente necessário para as pessoas, no sentido mais abrangente possível, serem suficientemente flexíveis e, daí decorrentes, abertas a lidar com a mudança, aproveitando, deste modo, a oportunidade para que possam dar-se bem com os desafios com que se deparam a cada dia. Vimos como o conhecimento específico influencia directamente a tomada de decisão, pelo que as qualidades, atitudes e características empreendedoras bem desenvolvidas são determinantes para dar resposta aos desafios. Pelo desenvolvimento dessas atitudes e características pugnaremos pela *educação em empreendedorismo*.

Reiteramos, aqui chegados, que alguns nascem empreendedores, outros tornam-se empreendedores e outros ainda podem ser motivados para serem empreendedores criando a própria empresa ou trabalhando para terceiros. Por tradição, como houve oportunidade de referir, o povo português é avesso ao risco, o que significa que a atitude empreendedora não é uma característica inata; por isso mesmo, tem que ser cultivada e

desenvolvida em Portugal. A realidade económica, que o mundo enfrenta actualmente, e em particular Portugal, faz com que *a cultura empreendedora*, mais do que uma necessidade seja uma emergência.

Face ao exposto, podemos concluir esta prospecção, afirmando que o empreendedorismo, nos tempos em que vivemos, tem forçosamente de se afirmar como uma filosofia de vida, que permita ao indivíduo não só sobreviver num contexto socioeconómico adverso, como afirmar-se de forma assertiva e construtora não só em termos da sua vida pessoal, mas da vida societária; eis, pois, o empreendedorismo, emergindo como uma mais valia, como decisão individual, como sentimento partilhado na convivência comunitária, como obrigação social. Defendemos que, pelo e com o empreendedorismo, o indivíduo não só pode lutar contra as adversidades inerentes ao tempo de crise que vivemos, mas pode ultrapassá-las e ajudar outros a vencer os resultados negativos desse tempo resultantes. Nesse sentido trabalharemos com o modelo proposto.

Nunca será demais repetir que, pelo recurso à educação em empreendedorismo, assente nos quatro eixos – o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser*, o *saber estar* – a *cultura empreendedora*, se irá tecendo e impondo, contribuindo para uma sociedade assente não no ostracismo e no egoísmo, mas na cooperação e na solidariedade, propiciando redutos fortes de acção cooperativa e solidária que desencadearão mudanças positivas assentes no processo empreendedor que tivemos ocasião de discutir e que pode e deve estar continuamente em reavaliação, reformulando estratégias e actuações.

Daí a importância do *saber* sempre actualizado e contextualizado, reconstruído em função das demandas que forem surgindo; e porque o saber de nada vale *per se*, sublinhamos a necessidade imperativa da sua aplicação testada e questionada – o *saber fazer* promovido numa espiral de contínua melhoria, retroalimentado-se do(s) *saber(es) duro(s)* de que precisa, para produzir, sempre, mais e melhores resultados, para os que estão implicados no processo. E porque o potencial humano é, sem dúvida, quem comanda toda e qualquer acção, norteando-a terão de estar sempre presentes o *saber ser* e o *saber estar*.

Só, assim, de facto, a educação em empreendedorismo produzirá os efeitos desejados, isto é, levará à construção e expansão da *cultura empreendedora* que desencadeia o

processo empreendedor, numa dinâmica de melhorias continuadas, assente num vaivém ininterrupto de *feedback* / *feedforward* motivador do aprimoramento da acção e dos resultados procurados, contribuindo deste modo para a emancipação do indivíduo e a renovação da sociedade.

No âmbito geral da educação, pugnaremos pela formação de valores, incentivando a uma participação activa e efectiva na sociedade, já que a finalidade não se limita à formação/educação prospectiva exclusivamente para a criação de empresários, mas ela pretende atingir a essencialidade, o âmago da questão. Não aquele que age, mas o motor dessa acção – a *cultura empreendedora*. A finalidade será, então, criar espaços seja a nível da educação formal, informal e não formal, espaços esses ricos e organizados de forma a desenvolver competências empreendedoras, transversais a todas as áreas do conhecimento.

Para isso, há que pugnar por uma formação consciente, organizada, bem estruturada que propicie o diálogo permanente entre os diferentes espaços – formais, não formais, informais – a todos os níveis, desde o ensino básico; entre os cidadãos em geral e entre aqueles que se assumem no mundo empresarial; isto é, nos três âmbitos que, na senda de Touriñán (2011), apontam o âmbito geral da educação, o âmbito da educação geral e o âmbito vocacional e profissional. Daí que possamos concluir que a *educação em empreendedorismo*, pela sua abrangência e envolvência, pugne por implicar obrigatoriamente todo o indivíduo, todo o cidadão, em termos etários e em termos profissionais e sociais, numa perspectiva holística em que conhecimento, capacidade de decisão, envolvência sentimental estejam presentes. Implica, também, levar a uma permanente valorização quer do actor, quer do contexto em que este se integra e envolve – o tecido comunitário e social. Há, portanto, que defender, como constatámos, a novidade da *educação para o empreendedorismo*, na dimensão pedagógica a complementar na educação geral (Touriñán, 2010), evidenciado a relação intrínseca valor-obrigação-decisão-sentimento, ou seja, implementando a *educação em empreendedorismo*.

A promoção da *cultura empreendedora* tem, necessariamente, de passar por políticas a nível nacional e internacional que envolvam todos os sectores, de modo a que os intervenientes no processo educativo – família, meio académico, comunidade,

sociedade económica – sejam implicados e levem à implicação, nessa cultura, dos que estão em fase de formação das suas personalidades.

Se à educação geral básica cabe o tecer de redes consistentes, propiciadoras do desenvolvimento sustentável, contemplando a educação para o consumo, a educação para a cidadania, a educação para a criatividade e inovação, à universidade cabe dar atenção à especificidade de cada área que possa vir a contribuir para *um reforço da sustentabilidade* e para *a sustentabilidade da própria educação* sempre na tríade ensino-investigação-extensão.

A ideia é, como referiram as pessoas que tivemos a ocasião de entrevistar, com base nos exemplos que estão patentes à nossa volta, *aproveitar a situação como uma oportunidade* para avançar sem receios e com determinação, enfrentando os riscos. No que às *formas de promoção* diz respeito, retomamos os diferentes contributos dos entrevistados, e apontamos nas *três direcções* subjacentes às suas afirmações decididas:

- *as políticas globais*, no apoio que o governo poderá disponibilizar aos empreendedores;
- *o incentivo aos empreendedores*, pelo reconhecimento do esforço e da dedicação por eles demonstrados;
- *uma escola e uma academia fomentadoras de criatividade e de ambientes diversificados*, na procura de soluções, de transformação, de reinvenção da situação vigente.

Sublinhamos a importância de pensar quem poderão ser os intervenientes no processo, quem envolver / implicar na promoção da *cultura empreendedora* que urge se implante na nossa sociedade. E reiteramos a nossa concordância plena com as vozes que auscultámos e que, portanto, defendemos que todo e qualquer indivíduo *per se* deve ser implicado; retomamos, convictos do que afirmámos, que as famílias, as escolas, professores e alunos, as incubadoras, as associações, as universidades, professores e estudantes, os investigadores, os especialistas, as empresas, as entidades, os centros de emprego, toda a população civil, a sociedade civil, o governo devem ser implicados na promoção da *cultura empreendedora*.

E para dar ainda mais força a esta ideia, que defendemos, convocamos os grandes desafios que saíram do *High Level Symposium* on “Entrepreneurship Education: Teacher Education as critical success factor”, que recentemente ocorreu em Budapest, a 7 e 8 de Abril deste ano de 2011. Neste encontro, defendeu-se a ideia de que é crucial oferecer formação aos professores de modo a que a *educação para o empreendedorismo* esteja ao alcance de todos, uma educação efectiva. Este simpósio reuniu empreendedores, formadores, professores e responsáveis pelas políticas educativas para discutirem estratégias a desenvolver tendo em vista o desenvolvimento de sistemas de *educação em empreendedorismo* – abrangentes e extensivos a todas as situações, a todos os cidadãos. Como providenciar os professores de habilidades, conhecimentos, atitudes constituiu a questão central das discussões; a finalidade é/será providenciar crianças e jovens de um espírito empreendedor. Saíram deste simpósio cinco grandes desafios que, neste momento, também nós, assumimos como nossos:

- Ajudar professores do ensino básico e secundário a tornarem-se agentes de mudança a partir da sua formação inicial;
- Encorajar e capacitar professores em serviço a implicarem-se na educação para o empreendedorismo, através de um desenvolvimento profissional continuado;
- Apoiar professores a tornarem-se coaches/facilitadores de aprendizagens;
- Desenvolver sistemas de apoio a professores;
- Levar a escola e a sua comunidade (parcerias) a assumir o papel de suporte a professores, com oportunidades de aprendizagem em empreendedorismo.

Enfatizamos, pois, o que à partida considerámos como norteador do nosso trabalho, ou seja, a dependência da *sustentabilidade da educação académica* na relação da educação com o empreendedorismo tal como a dependência da *sustentabilidade do mundo empresarial* depende da educação para o empreendedorismo. Todavia, neste momento, de prospecções e após as reflexões que se foram sucedendo, reforçamos a nossa opção por uma *educação em empreendedorismo*.

Daí que defendamos que há que dar ênfase às *relações fortes*, às *associações*, ao *envolvimento*, à *divulgação*, apontando para a *construção em rede* de um novo mundo e, cientes de que o processo de construção será difícil e moroso, lançamos o desafio para um plano a longo prazo, bem construído, suportado por equipas bem preparadas, um processo que possa levar à *mudança / reforma de práticas e de mentalidades*.

Voltamos a invocar as vozes dos entrevistados no nosso estudo, já que as suas palavras mostram o seu envolvimento e a sua determinação para a *criação de cenários*, promotores desse novo mundo, cenários que contem, como houve oportunidade de afirmar, com o indivíduo, como *locus* do capital humano, passível de criar valor, de consolidar conhecimentos, desde a pré-primária até à universidade, que desenvolva o espírito da inovação seja na casa onde habita, seja na escola, na universidade que frequenta, seja na incubadora de projectos empresariais em que se implique, seja nas entidades que visem facilitar o processo, seja no mundo virtual, pelo recurso à tecnologia, seja na construção de networkings, facilitando a criação de oportunidades e a transferência da investigação para a praxis, a transformação de oportunidades em projectos, a promoção de emprego, concorrendo desse modo para a sustentabilidade ambiental e económica e, em paralelo para a sustentabilidade da própria educação – uma educação que se preocupe com a formação em valores, que leve o ser humano a uma participação activa na sociedade. A *educação em empreendedorismo* tem, pois, de ser perspectivada de uma forma holística, abrangente e extensiva; não pode ficar apenas preocupada em empreender, em criar novas empresas, em promover novos empregos, mas terá forçosamente de se implicar para o *desenvolvimento sustentável* – uma educação para o consumo, uma educação para a criatividade e para a inovação, que traga mais valias à humanidade.

Rematamos, afirmando convictamente que foi comprovada a hipótese levantada no início da investigação que originou este trabalho de doutoramento. É, pois, possível prospectivar para o futuro o reforço da relação *educação/empreendedorismo*, um reforço que estamos certo será conseguido a nível do âmbito geral da educação, da educação no âmbito geral, da educação vocacional e profissional. Para isso implementaremos decisivamente, num espírito aberto à renovação e à inovação, o *modelo de educação em empreendedorismo*, que resultou de experiências várias e que, numa perspectiva kolbiana, reconhecemos ter passado pelas diferentes fases anunciadas

– a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstracta, a experimentação.

Empenhar-nos-emos, portanto, nos tempos futuros, em projectos de investigação, que estabeleçam, pelo nosso desempenho profissional, ligações entre o mundo académico e o mundo empresarial, ligações que nos permitam continuar envolvidos na *educação em empreendedorismo*, procurando contribuir para a construção de um ecossistema empreendedor. Empenhar-nos-emos em contribuir com a experiência prática, o aconselhamento, o conhecimento em acção, o capital social e o financiamento, recorrendo a programas conjuntos, estimulando a cooperação transfronteiras, procurando proporcionar valor acrescentado, permitindo o aprofundamento dos conhecimentos, seja de forma experiencial, promovendo resultados de qualidade, seja de forma reflexiva, fazendo avançar a teorização.

Bibliografia

- AAU (Jan-Apr 2004). AAU Newsletter. Vol.10, Nº1. Accra: Association of African Universities. Disponível em <http://rc.aau.org/files/vol10no1.pdf>, acedido em Fevereiro de 2005
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Albarello, L. et al (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*. N. 23(1), pp.7-28. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, N. (org.) (2000). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Antonello, C. S. (2005). A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e competências* (pp.12-33). Porto Alegre: Artmed.
- Bainbridge, S., Murray, J., Harrison, T. & Ward, T, (2003). *Aprender para o emprego.Segundo relatório sobre a política de ensino e formação profissional na Europa*. Luxemburgo: CEDEFOP. Disponível em http://www.oei.es/etp/formarse_empleo_cedefop_portugues.pdf acedido em Junho de 2005.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Baraňano, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão, Manual de Apoio à realização de trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead: Open University Press.
- Bastos, L. (2007). *Metodologia de Pesquisa: percurso etnográfico*. Disponível em http://www.2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0210381_07_cap_03.pdf. acedido em Abril de 2011.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Ed. Vozes, pp. 189-217.
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and its Enemies. *Theory, Culture & Society*.

- London: SAGE, Vol. 19(1-2): 17-44.
- Beckman, S. L. & Barry, M. (2007). Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking. *California Management Review*. Vol 50, Nº1. University of California, Berkeley.
- Benbasat, I.; Goldstein, D. K., Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *Mis Quartely*, pp. 369-386.
- Blunkett, D. (s/d). *The Learning Age*. Disponível em <http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/>, acessado em Fevereiro de 2011.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. P. C. & Eísman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Buendía Eísman & al. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el "Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas". In *Bordón, Revista de Pedagogía*, Vol 63, Nº 3, pp. 57-74
- Bollag, B. (April 2004). *Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things that Work – Africa Region Human Development*. The World Bank. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEducation/Resources/444659-1212165766431/ED_Tertiary_education_SSA.pdf, acessado em Fevereiro de 2005.
- Burke, P. 2003. *Uma História Social do Conhecimento – De Gutenberg a Diderot*. Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Byrne, M. (July 2001). Ethnography as a qualitative research method. *AORN Journal*. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FSL/is_1_74/ai_7665344 Acessado em Abril de 2011.
- Cardoso, G. e Espanha, R. (coord.). (2007). *A Internet em Portugal (2003-2007)*. Lisboa: Fundação Portugal Telecom.
- Caria, T. (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*. Vol. XLIII (4º). pp. 749-773. Lisboa: UL, Instituto de Ciências Sociais.

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2003). Os Professores e os Saberes. *@Escola – Aprender a qualquer hora, em qualquer lugar*. Lisboa: Centro de Congressos de Lisboa.
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2006). Novo conhecimento, nova aprendizagem e criação de valor (O fio de Ariana). *elearningeuropa.info portal* - Transforming education through technology. Disponível em <http://www.elearningeuropa.info/pt/article/Novo-conhecimento%2C-nova-aprendizagem-e-criação-de-valor-%28O-fio-de-Ariana%29>em Julho de 2007.
- Carneiro, R. (Abril 2007). *A 'nova educação' na Sociedade da Informação e dos Saberes* – conferência pronunciada em São Paulo.
- Carneiro, R. (2008). *A 'nova educação' na Sociedade da Informação e dos Saberes* – conferência pronunciada em São Paulo em Abril de 2007. Disponível em <http://www.elearningeuropa.info/pt/article/Novo-conhecimento%2C-nova-aprendizagem-e-criação-de-valor-%28O-fio-de-Ariana%29> em Novembro de 2008.
- Carneiro, R. (March 2008). *Knowledge Dissemination* – International Conference and Exhibition on Knowledge Parks. Doha: Qatar.
- Chapman, A. (2006). Diagrams of Kolb's Learning Styles. In *Kolb learning styles*. Disponível <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm> acedido em Julho, 2009.
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos. O Capital Humano nas Organizações*. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Atlas.
- Chiavenato, I. (2005). *Dando asas ao espírito empreendedor*. (1ª ed.) São Paulo: Saraiva.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in a Cross National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Clark, B. R. & Neave, G. R. (1992). *The Encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamom Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. Oxford: IAU, Pergamom Press.

- Clark, B. R. (2003). Sustaining changes in universities: continuities in case studies and concepts. *Tertiary Education and Management*. N.9, p.99-116.
- Cole, A. H. (1969). Definition of entrepreneurship. In J. L. Komives (Ed.), *Karl A. Bostrom Seminar in the Study of Enterprise*. Milwaukee: Center for Venture Management, pp.10-22.
- Conceição, P. & al. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.
- Cooney, T. M. (2005). Editorial: what is an entrepreneurial team? *International Small Business Journal*. v. 23, n. 3, pp. 226-235.
- Cooney, T.M. (2010). *Entrepreneurship Cases: Looking Beyond Commercial*. UK: Lambert Academic Publishing.
- Costa, G. (Set.1997). Internacionalização de empresas e intervenção do estado. *Economia e prospectiva*, Vol.1, N.º 2, p.45-58.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J., & Melo, A. (1993). *Dicionário da Língua Portuguesa (6ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. V. (Março 2003). *A Universidade no quadro da Sociedade do Conhecimento e da Globalização*. Disponível em <http://jvcosta.net/artigos/conhecimento> acedido em Setembro de 2005.
- Costa, J. V. (Março 2003). *A Universidade na Sociedade do Conhecimento (III) – A relação com as empresas e as universidades empreendedoras*. Disponível em <http://jvcosta.net/artigos/empresas.html> acedido em Novembro de 2010.
- Costa Leite, L. A. M., Carvalho, I. V.; Oliveira, J. L. C. R., Rohm, R. H. D. (2005). *Consultoria em gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Coulter, M. (2003). *Entrepreneurship in Action*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crocco, L. & Guttman, E. (2010). *Consultoria empresarial*. São Paulo: Saraiva.
- Degen, R. (1989). *O empreendedor: fundamentos de iniciativa empresarial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Delors, J. (dir.). (1996). *Relatório da UNESCO – A Educação é um tesouro*. Porto: Ed. ASA.

- Demo, P. (21-10-2005). *Ensino Superior no Século XXI – Direito de Aprender*. Conferência apresentada na PUCRS.
- De Mori, F. (1998). *Empreender, identificando, avaliando e planejando um negócio*. Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores.
- Díaz, M. J. F. & al. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. (2010). Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=chave> acessado ao longo de 2009, 2010, 2011. Priberam Informática, S.A.
- Dilts, R. (1995). *Strategies of Genius III*. Capitola, CA: Meta Publications.
- Dornelas, J. C. A. (2008). *Empreendedorismo: transformando ideias em negócios*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Drucker, P.F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship, Practice and Principles*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. London: Butterworth Heinemann.
- Drucker, P. F. (1997). *Inovação e gestão*. (4ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Drucker, P. F. (2000). *Desafios da gestão para o século XXI*. Barcelos: Livraria Civilização Editora.
- Drucker, P. F. (2003). *Sociedade pós capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- Drucker, P. F. (2003). *As Novas realidades- no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo*. (4ª ed.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Etzkowitz, H. (1998). The norms of entrepreneurial science: cognitive effects of the new university – industry linkages. In *Research Policy* 27, pp. 823-833. New York: Science Policy Institute, Purchase College, State University. Disponível em <http://www.rvm.gatech.edu/bozeman/rp/read/32404.pdf> acessado em Janeiro de 2007.
- Etzkowitz, H. (1999). Bridging the gap: the evolution of industry–university links in the United States. In: Branscomb, L., Kodama, F. (Eds.) *Industrializing Knowledge*:

- University–Industry Linkages in Japan and the United States*. MIT Press, Cambridge, MA. Studies.
- Etzkowitz, H. (2002). *The triple helix: university-industry-government – Implications for policy and evaluation*. Stockholm: Science Policy Institute.
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: university-industry-government innovation in action*. New York: Routledge.
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be, The world of education of today and tomorrow*. Report by the International Commission on the Development of Education. Paris: UNESCO.
- Faure, E. et al (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Feijoo, J. P. (Primavera 2011). A gestão das pessoas e do conhecimento nas organizações – os desafios das próximas décadas. *JANUS.NET e-journal of International Relations*. Vol. 2, n.º 1. pp. 97-118.
- Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In J. Glazier. & R. Powell (orgs.). *Qualitative research in information management*. (pp. 37-50). Englewood: Libraries Unlimited.
- Flavell, J. H. (1985). Developpment métacognitif. In J. Bideaud & M. Richelle (Orgs.), *Psychologie développmentale: Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Folster, S. (2000). Do entrepreneurs Create Jobs? *Small Business Economics*. Vol. 14, pp.137-148.
- Forjaz, M. (2009). Psecology Ou um passo não científico na evolução de Maslow? In S. Santos & R. Dias, R. (dir.). *Im))pactus*. Nº14, pp.12-13. Lisboa: Sustentare.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Ed. du Seuil.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Ed. du Seuil.
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Ed. du Seuil.

- Foucault, M. (2006). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. (31^a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Friedman, B. (2000). *Human capital*. Londres: Frances Pinter.
- Fundação Luso-Americana, IAPMEI & SPI – GEM 2010 Parceiros Portugueses. (2011). *GEM Portugal 2010 – Estudo sobre Empreendedorismo*. Portugal: disponível em http://www.spi.pt/UserFiles/File/Documentos/68/GEM_Portugal_Final.pdf acessado em 8 Dezembro de 2011.
- Gaspar, F. (2006). *A Influência do Capital de Risco e da Incubação de Empresas no Empreendedorismo e na Mortalidade das Jovens Empresas*. Tese de doutoramento (texto policopiado). Lisboa: Universidade Lusíada.
- Gadotti, M. (Nov. 2009). A Qualidade na Educação. *Creative Commons*. Disponível em http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf acessado em Junho de 2011.
- Garcia, L. (2000). *Formação empreendedora na Educação profissional*. Florianópolis: LED – Universidade Federal de Santa Catarina.
- Garvin, D. A. & al. (julho-agosto 1998). Aprender a aprender. *HSM Management*. São Paulo. disponível, em português em: <http://www.perspectivas.com.br/p8.htm> acessado em Junho de 2010.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning action: A Guide to put the Learning Organization to work*. Harvard: Business School Press.
- Geertz, C. (2001). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Editorial Vozes.
- Giddens, A. (1999). *A terceira via, reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia*. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gómez, G. R.; Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. Tomos I e II.

- Habermas, J. (1993). *Passado como futuro. Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro.
- Habermas, J. (2002). *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Harvey, A. C. (1993). *Time Series Models*. London: The MIT Press.
- Henrique, L. C. J. & Barbosa, R. R. (jan./jun. 2005). Gestão da informação e do conhecimento organizacionais: em busca de uma heurística adaptada à cultura brasileira. In *Perspectivas em Ciência da Informação* Vol. 10 nº.1. Belo Horizonte. pp.4-17.
- Hisrich, R. D. & Peters, M. P.(2002). *Entrepreneurship*. New York: McGraw-Hill.
- Houaiss, A. & Villa, M. de S. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Edit. Objetiva.
- Hofstede, G. (1980). *Culture´s consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills: C.A. Sage Publications.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e Organizações, compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jover Olmeda, G., Fernández-Salinerio, C. & Ruiz Corbella, M. (2005).El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. In V. Esteban Chapapría (editor).*El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.
- Junqueira, La C. (s/d). *Universidade Corporativa: A Experiência do Instituto MVC*. Disponível, em: <http://www.guiarh.com.br/PAGINA22U.htm>, acedido em Junho de 2011.
- Kane, T. (July 2010). The Importance of Startups in Job Creation and Job Destruction. *Research Series*. Kansas City, Missouri: Ewing Mrion Kauffman Foundation. Disponível http://www.kauffman.org/uploadedFiles/firm_formation_importance_of_startup_s.pdf em acedido em Agosto de 2011.
- Kauffman, R. (1973). *Educational System Planning*. New York: Prentice-Hall, Inc.

- Kelley, D. J., Bosma, N., Amorós, J.E. & GERA. (2011). *GEM 2010 Global Report*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA). Disponível em <http://www.gemconsortium.org/download/1321287254751/GEM%20GLOBAL%20REPORT%202010rev.pdf> acessado em Janeiro de 2011.
- Kolb, D. A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Englewoods Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lambing, P. & Kuehl, C. R. (2006). *Entrepreneurship*. Indiana, USA: Prentice Hall.
- Lamas, E. (coord. cient.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E. (2007). Perspectivas didácticas em áreas curriculares – um programa de doutoramento. *Revista Contacto*, N. Especial, pp. 5-26. Cidade da Praia: UniPiagetCV.
- Lamas, E.R. (1997). *Sistemas de Informação e Marketing*. Universidade de São Paulo: Faculdade de Economia e Comunicação.
- Lamas, E.R. (Maio 2007). Potencialidades do Campus Virtual Global: Aplicações práticas da utilização da plataforma de educação. *Revista Contacto* nº 3-4. Cidade da Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Lamas, E.R. (Maio 2007). Educação digital – que modelo pedagógico? *Revista Contacto* nº 5-6. Cidade da Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Lamas, E.R. (2010). *As potencialidades da Educação Digital*. Santiago de Compostela: USC. ISBN 978-84-9887-358-0
- Lamas, E.R. & Lamas, E. (2007). Potencialidades do Campo Virtual Global – Aplicações práticas da utilização da plataforma de educação. *Revista Contacto* nº 3-4. Cidade da Praia: UniPiaget-CV.
- Lamas, E.R. & Lamas, E. (2008). Potencialidades dos ambientes de aprendizagem em linha – uma experiência na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. *Proceedings 4th International Conference on Higher Education: new challenges and emerging roles for human and social development*. Barcelona

- Lamas, E.R. & Lamas, E. (2011). Educação digital – que potencialidades para o processo ensino-aprendizagem? Actas da *Conferência online Informática educacional*. Lisboa: Universidade Católica.
- Lamas, M. (2006). *A planificação estratégica de Universidades – O caso Universidade Jean Piaget de Cabo Verde*. Trabalho de Investigação Tutelado – Texto policopiado. Santiago Compostela: USC.
- Lamas, M. (Maio, 2006). O papel da Universidade no desenvolvimento. *Revista Contacto*, N.1, pp.155-166. Cidade da Praia: UniPiagetCV.
- Lamas, M. (Setembro. 2006). A relação Universidade / Empresa. *Revista Contacto*, N. 2, pp.7-20. Cidade da Praia: UniPiagetCV.
- Lamas, M. (2007). A technology and knowledge transfer model based on entrepreneurship promotion. 29th EAIR Forum: *Search of Identity: Dilemmas in higher education*. Innsbruck. Áustria.
- Lange, J., Marram, E., Bygrave, W., Jawahar, A. S. & Yong, W. (06.20.2011). Can Entrepreneurship be taught?. *News and Events*. United States: Babson College. Disponível em <http://www.babson.edu/news-events/babson-news/pages/110620-does-entrepreneurship-education-have-value-can-entrepreneurship-be-taught.aspx> acedido em Julho de 2011.
- Leadership Business Consulting (Fev. 2007). BENCHMARK. *Políticas Públicas de Empreendedorismo no Sul da Europa*. Disponível em <http://www.leadership-agenda.com/index.php?id=49&act=2&lang=1> acedido em Junho de 2011.
- Leadership Business Consulting. (2007). Benchmarking. *Leadershipagenda*, Nº 2. Pp.59-66. Disponível em <http://www.leadership-agenda.com/pdf/ptc2.pdf>, acedido em Agosto de 2008.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Edições Asa.
- Lévinas, E. (1988). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, D. (1999). *Inserção de um agente indutor da relação Universidade-Empresa em um sistema de inovação fragmentado*. Dissertação de Mestrado em Administração (texto policopiado). Bahia: Universidade Federal da Bahia.

- Lima, M. C. & Teixeira, F. L. C. (Maio-agosto 2001). Inserção de um agente indutor da relação Universidade/Empresa em sistema de inovação fragmentado. *Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba: ANPAD, Vol. 5, número 002, pp. 135-155.
- Liñán, F. (2004). *Educación empresarial y modelo de intenciones. Formación para un empresariado de calidad*. PhD Dissertation. Sevilla: Universidad de Sevilla, Dpto. Economía Aplicada I.
- Longworth, Norman. (2005). *El Aprendizaje a Lo Largo de La Vida en La Práctica, Tranfossrmar la Educación en el Sieclo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Luchsinger, V. e Bagby, R. (1987). Entrepreneurship and Intrapreneurship: Behaviors, Comparisons, and Contrasts. *Advanced Management Journal*, 52 (3), pp.10- 24.
- Ludke, M. & André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lumpkin, G. T., & Dess, G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.
- Machado, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados* 15 (42). São Paulo: USP, pp.333-352.
- Matos, M. (2002). O que é a Sociedade de Informação. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. n. 18, pp.7-23.
- Matos, J. R. de (2009). Sustentabilidade, Inovação e Universidades. In S. Santos, S. & R. Dias, (dir.). *Im))pactus*. Nº14, pp.4-5. Lisboa: Sustentare.
- McLuhan, H. M. (1964). *Os meios de comunicação como extensão do Homem*. São Paulo: Cultrix.
- Meirieu, Ph. (2005). *Si la compétence n'existait pás, il faudrait l'inventer*. Lyon: IUFM, Ressources pédagogiques (Collège dès CPE). Disponível em http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=1150 acedido em Maio de 2007.
- Meister, J. (1999). *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books.

- Merrill, M. D. (2002). A Pebble-in-the-Pond Model for Instructional Design. *Performance Improvement*, vol 41, n.º 7. Acedido em Dezembro de 2008, <http://cito.byuh.edu/merrill/text/papers/pebbleinthepond.pdf>.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education. Quarterly*. 44:4, pp. 222-232.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. (4ª ed). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Mintzeberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (2000). *Safári de Estratégia*. Porto Alegre: Bookman.
- Mintzeberg, H. & Quinn, J. B. (1998). *O Processo da estratégia*. São Paulo: Artmed Editora, S.A.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Morin, E. (1986). *O Método: O Conhecimento do conhecimento*. Mem Martins: Europa-América.
- Neves, D. A. de B. (2007). Meta-aprendizagem e Ciência da Informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. *Perspectivas em Ciência da Informação*. vol.12, n.3, pp. 116-128: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362007000300009&script=sci_arttext&tlng=e; acedido em Maio de 2009.
- Nobelprize.org (s/d). *The Official Web Site of the Nobel Prize*. Disponível em http://www.nobelprize.org/nobel_organizations/ acedido em Outubro de 2011.
- Nova Forum & SPI – Gem 2004 Portuguese Partners. (2004). *The Global Entrepreneurship Monitor 2004 Portugal Executive Report*. Portugal: disponível em <http://www.gemconsortium.org/download/1321900336931/GEM> acedido em Maio de 2005.
- Nóvoa, A. (Abril 2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Nº. 49, pp. 181-199.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.

- OECD (1984). *Industry and University. New Forms of Co-operation and Communication*. Paris.
- OECD (1987). *University and Scrutiny*. Paris.
- OECD (1988). *Science Policy Outlook*. Paris.
- Orford, J. (2008). *Community psychology: challenges, controversies, and emerging consensus*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Orlickas, E. (2001). *Consultoria Interna de Recursos Humanos*. São Paulo: Futura.
- Osnabrugge, M. V. (1998). *Comparison of business angels and venture capitalists: Financiers of entrepreneurial firms*, Oxford: University of Oxford.
- Peneder, M. (June 2009). The Meaning of Entrepreneurship: A Modular Concept. *Journal of Industry, Competition and Trade*, Springer, vol. 9(2), pages 77-99.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Pedagogia*. Porto Alegre : Artmed Editora
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pestana et al (2009). *O Portal educativo (re)ligar – A importância e necessidade de nos (re)inventarmos como profissionais de educação*. In The 7th Open Classroom Conference The European School 2.0: Incubating Creativity and the Capacity for Innovation: Open Content, Social Networking Tools and Creative Learning for All. Porto: EDEN
- Pinto, A. da C. (1998). *Aprender a aprender, o quê? Conteúdos e Estratégias. Psicologia, Educação e Cultura*, II, 1. Porto: UP, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ponchirolli, O. (Jan./Abr. 2002). O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo. *Revista FAE*. v.5, n.1, p.29-42. Curitiba.
- Ponchirolli, O. (2005). *Capital humano*. São Paulo: Editora Juruá.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática. Bolema*, 25, 105-132.

- Prellezo, J. M. & García, J. M. (2003). *Investigar: Metodología y Técnicas del Trabajo Científico*. Madrid: CCS.
- Quinn, J. B., Anderson, P. & Finkelstein, S. (2000). *Gerenciando o intelecto profissional: extraindo o máximo dos melhores*. In *Gestão do conhecimento*, Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus.
- Quintanilla Pardo, I. (2003). *Empresas y personas – Gestión del conocimiento y capital humano*. Madrid: Ed. Diaz Santos.
- Quartiero, E. M. & Cerny, R. Z. (2005). Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In E. Quartiero, & L. Bianchetti. (orgs.). *Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. (pp. 23-49). São Paulo: Cortez.
- Ramussen, E. (2006). *Facilitating University Spin-Off Ventures – An Entrepreneurship Process Perspective*. Bodø: Handelshøgskolen i Bodø.
- Robbins, D. K., L. J. Pantuosco, D. F. Parker and B. K. Fuller. (2000). An Empirical Assessment of the Contribution of Small Business Employment to U.S. State Economic Performance. *Small Business Economics* 15, 293-302.
- Roldão, M. do C. (12-10-05). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior. *Workshop Competências e avaliação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, E. R. L. (1998). Universidade – espelho e motor da sociedade. In P. Conceição, D. Durão, M. Heitor & F. (orgs.). *Novas Ideias para a Universidade* Lisboa: IST Press.
- Rodríguez Neira, T. (2011). *Hacia una nueva civilización: Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rosenberg, N. (2002). *Knowledge and innovation for economic development: should universities be economic institutions?* Volume II. Westport: Quorum books.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello & al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rural Services Foundation (s/d). *A Social Development Initiative of Rahimafrooz*. Disponível em <http://www.rsf-bd.org/> acedido em Julho de 2011.

- Rychen, D. E & Salganik, L. (2000). *Definition and Selection of Key Competencies – A contribution of the OECD*. Program “Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. OECD.
- Santos, J. F. P.(1997), Multinacionais e mundialização. *Economia e Prospectiva*. vol.I, N.º2, pp.33-44.
- Schneider, S. C. & Barsoux, J.-L. (2003). *Management Across Cultures*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership – A Dynamic View*. S. Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Schlemmer, E., Neto, A. S. & Botelho, F. (2006). *Innovation in Digital Education: the experience of the Virtual Learning Community of the Catholic Universities Network*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Best Seller, Círculo do Livro.
- Sexton, D. L. & Bowman, N. B. (1984). Entrepreneurship education: suggestions for increasing effectiveness. *Journal of Small Business Management*, vol. 22 (2), pp. 18-25.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação - Reflexões a Propósito de uma pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições, Lda.
- Snyder, W. M. (1997). *Communities of Practice: Combining Organizational Learning and Strategy Insights to Create a Bridge of the 21st Century*. Cambridge: Social Capital Group.
- Snyder, W. M. & Briggs, X. de S. (Nov. 2003). *Communities of Practice: A new tool for Government managers*. Harvard: IBM Center – The Business of Government.
- Solé Parellada, F. (2005). *El cambio en la universidad* (versão policopiada: Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Solé Parellada, F. (2005). *El diseño de las Universidades a través de su historia* (versão policopiada). Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

- Solé Parellada, F. (2005). *Universidades y desarrollo regional, La relación Universidad empresa, un nuevo paradigma*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya (transparências).
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SUDOE (2008). Seminário 'Redes do Conhecimento e Conhecimento em Rede'. Lisboa
- Sveiby, K. E. (2001). *What is knowledge managment?* Community Intelligent Labs. Acedido em <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/kd/whatiskm.shtml> em Julho de 2008.
- The Economist (ed.). (2005). The brains business - A survey of higher education. *The Economist Newspaper Limited*. New York. September issue, pp.1-14. Disponível em <https://adv.queensu.ca/lookingahead/dbdocs/highereducationsurvey.pdf> acedido em Julho de 2010.
- Timmons, J.A. (1990). *New Venture Creation*. Homewood, IL; R.D. Irwin.
- Toffler, A. (1990). *Aprendendo para o futuro*. São Paulo: Artenova.
- Touriñán, J. M. (1999). Políticas Universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*. N.180, pp. 97-132.
- Touriñán, J. M. (1999). La función de la Universidad, Universidad, calidad e sociedad civil. *Revista Aula Abierta del ICE de la Universidad de Oviedo*. N. 74, pp. 27-67.
- Touriñán, J. M. (1999). Compartir el mismo espacio y tempo virtual: Una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*. N. 332, pp. 213-231.
- Touriñán, J. M. (1999). *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2000), *Globalización Y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. Galicia: Fundación CaixaGalicia, Centro de investigación económica y financiera.

- Touriñán López, J. M. (Mayo - Agosto 2000). Globalidad y educación. Nuevas perspectivas para el debate "Enseñanza Pública-Enseñanza Privada" en el marco de la sociedad de la información. *Revista de Educación - La Educación Rural*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad e localidad. *XIII Congreso Nacional e II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Touriñán, J. M. (2004). Universidad, Sociedad e empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria e comunicación institucional. *Revista Galega do Encino*. N. 44, pp. 83-110.
- Touriñán, J. M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*. N. 218, pp.127-149.
- Touriñán, J. M. (Nov. 2009). *La sostenibilidad como ámbito de educación. Educación para el desarrollo sostenible y sostenibilidad de la educación*. Acedido em [http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/La sostenibilidad como xmbito general de educacixn.pdf](http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/La_sostenibilidad_como_xmbito_general_de_educacixn.pdf) Em Outubro de 2011.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Oleiros (La Coruña), Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre educación*. Volumen 21, pp. 61-81. Pamplona: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra.
- Touriñán, J. M. & al. (1998). La función de la Universidad, de la estrategia política à política estrategia. *Revista Universitaria Teoría de la Educación*. N. 10, pp.13-25.
- Touriñán, J. M. & al. (1999). Directrices de Política Comunitaria en la educación superior, Universidad, calidad e sociedad civil. *Revista Galega de Encino*. N. 24, pp. 177-198.

- Touriñán, J. M. & Bravo, A. (2000). *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela, Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. W. (2004). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (Oct. 1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
- Valente, T. (Jul-Set 2008). A gestão da criatividade e inovação de projectos nas empresas. *Revista Dirigir*. Lisboa: IIEFP.
- Verstraete T. (2001). Entrepreneuriat: modélisation du phénomène. *Revue de l'Entrepreneuriat*. Vol. 1, n° 1. <http://www.entrepreneuriat.com/> acedido em Janeiro de 2011.
- Verstraete T. & Fayolle A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*. Vol. 4, n° 1. <http://www.entrepreneuriat.com/> acedido em Janeiro de 2011.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Volkman, Ch., Wilson, K. E., Mariotti S. Rabuzzi, D., Vyakarnam, C. & Sepulveda, A. (April 2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century – A Report of the Global Education Initiative*. Switzerland: World Economic Forum.
- Wei Choo, Ch. (2003). *A organização do conhecimento – Como as organizações usam o conhecimento para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: Editora Senac.
- Weber, M. (1946). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

- Werneck, H. (2007). De Edgar Faure a Edgar Morin. *Revista científica Tecitura*. Vol.2, Nº.1. Baia: Faculdade Juvêncio Terra. Disponível em <http://tecitura.juvenioterra.edu.br/viewarticle.php?id=93> acessado em Novembro de 2008.
- Werneck, H. (2008). *Professor, acredite em si mesmo*. Baia: Ed. Wak.
- Witmeur, O. (2010). Entrepreneurship – The Entrepreneurial Process. *Solvay European Summer School 2010*. Bruxelles; Université d'Europe.
- Wofford, J. (2008). *The Business Plan is Dead – How to Raise Startup Capital in the New Economy (Business/Entrepreneurship)*. California: Level Six Partners.
- World Economic Forum. (2009). *Education the Next Wave of Entrepreneurs – Unlocking entrepreneurial capabilities do meet the global challenges of the 21st Century*. Geneva: WEF.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Comissão das Comunidades Europeias. (5.2.2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. COM(2003) 58 final. Bruxelas.

Comissão das Comunidades Europeias. (2004). *Europass*. Decisão 2241/2004/CE. Bruxelas. Disponível, em português, em http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1399/type.FileContent.file/EuropassDecision_pt_PT.PDF, acedido em Maio de 2007.

Comissão das Comunidades Europeias. (13.2.2006). *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem* COM(2006) 33 final. Bruxelas. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT:PDF>, acedido em Maio de 2007.

Comissão das Comunidades Europeias. (2006). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* – Decisão 2006/1720/CE. Disponível, em português, em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_327/l_32720061124pt00450068.pdf, acedido em Maio de 2007.

Comissão das Comunidades Europeias. (2009). COM(2009)647 final *Documento de trabalho da Comissão – Consulta sobre a futura estratégia «UE 2020»*. Bruxelas, 24.11.2009. Disponível em http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_pt.pdf acedido em Janeiro de 2011.

Comissão das Comunidades Europeias. (30.10.2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* – Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas: SEC(2000) 1832. Disponível em <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>, acedido em Abril de 2001.

Comissão Europeia. (2001). *Prague Summit on Higher Education – Conference of European Ministers in Charge of Higher Education*. Prague. Disponível em <http://www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/index.html>, acedido em Junho 2008.

Comissão Europeia. (2003). *Relatório de Síntese – Consulta pública sobre o Livro Verde “Espírito Empresarial na Europa”*. Bruxelas.

Comissão Europeia. (2.4.2009). *Uma nova parceria para a modernização das universidades: Fórum da UE para o Diálogo Universidades-Empresas*

(COM(2009)158 final). Bruxelas. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0158:FIN:PT:PDF>,
acedido em Maio de 2010. Bruxelas: {SEC(2009) 423, SEC(2009) 424,
SEC(2009) 425}.

Comissão Europeia. (2010). COM(2010) 642/3 *Comunicado da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social, ao Comité das Regiões e ao Banco Europeu de Investimento – Conclusões do quinto relatório sobre a coesão económica, social e territorial: o futuro da política de coesão*. Bruxelas: {SEC(2010) 1348}.

Comissão Europeia. (2010). COM(2010) 2020 final *Comunicado da Comissão – Estratégias para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: 3.3.2010.

Comissão Europeia. (26.1.2011). COM(2011) 17 final *Comunicado da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões – Contributo da Política regional para o Crescimento sustentável na Europa 2010*. Bruxelas: SEC(2011) 92 final.

Comissão Europeia. (26.1.2011). *Comunicado da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões – Contributo da Política regional para o Crescimento sustentável na Europa 2010* (COM(2011) 17 final). Bruxelas: {SEC(2011)}.

Commission of the European Communities. (2004). *Europass* (2241/2004/CE). Disponível em http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/eu_policy_education/vocational_education_and_training.cfm, acedido em Fevereiro de 2005. Brussels.

Commission of the European Communities. (2004). *Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of learning*. COM(2004) 474 final. Disponível em http://www.esib.org/documents/external_documents/0407_EC_LLL.pdf,
acedido em Janeiro de 2005. Brussels.

European Commission. (23.11.2001). *Annual Growth Survey 2012* – (COM(2011) 815 final) Vol. 1/5. Brussels: European Commission,

http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/ags_en.pdf, acedido em Dezembro de 2011.

European Commission. (Oct. 2004). *Education for Entrepreneurship - Expert Group Recommendations*. Disponível em http://ec.europa.eu/enterprise/policies/international/files/education_for_entrepreneurship_en.pdf acedido em Novembro de 2007. Brussels: Directorate-General for Enterprise and Industry.

European Commission. (2006). *Education for Entrepreneurship – Expert group recommendations*. European Commission: Directorate-General for Enterprise and Industry. Directorate A – Coordination for Competitiveness, Unit A.2 – International Aspects of enterprise and industrial policy http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/ind_coop_programmes/med/index.htm acedido em Janeiro de 2008.

Jornal Oficial da UE (24.11.2006). *Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida*. Disponível, em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pt:PDF> acedido em Janeiro de 2008.

Jornal Oficial da UE (28.05.2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2010)* [2009/C 119/02] disponível, em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PT:PDF> acedido em Maio de 2011.

Jornal Oficial da UE (31.05.2011). *Diálogo universidades-empresas: uma nova parceria para a modernização das universidades europeias. Resolução do Parlamento Europeu, de 20 de Maio de 2010 (2009/2099(INI))* [2011/C 161 E/15], pp. 95-103, disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0095:0103:PT:PDF> acedido em Junho de 2011.

Presidência do Conselho de Ministros (2007). *Sumário Executivo do QREN*. Resolução nº86/2007. Lisboa.~

Presidência do Conselho de Ministros. (Dez 2011). *Resolução do Conselho de Ministros nº 54/2011*. Diário Da República. 1ª Série - Nº 240. pp. 5315-5316.

Presidência do Conselho de Ministros. (Dez 2011). *Resolução do Conselho de Ministros nº 55/2011*. Diário Da República. 1ª Série - Nº 240. p. 5316.

Presidência do Conselho de Ministros. (Dez 2011). *Resolução do Conselho de Ministro nº 56/2011*. Diário Da República. 1ª Série - Nº 240. pp. 5316-5318.

Anexo 1: Índice de figuras e imagens

| | |
|---|---|
| Figura 1 - Construção do conhecimento /investigação participativa - Base do desenvolvimento da comunidade: esquema adaptado por Orford (2008, p.81) | 46 |
| Figura 2 – Aprender o sentido da Vida (Carneiro, 2004)..... | 82 |
| Figura 3 - Linhas axiais sustentáculo da aprendizagem - variáveis em correlação (Kolb, 1984)..... | 85 |
| Figura 4 - Os estilos de aprendizagem segundo Kolb (adaptação de Chapman, 2006) | 85 |
| Figura 5 – O Capital humano, as organizações e a sustentabilidade..... | 87 |
| Figura 6 - Educação - da aprendizagem à formação profissional (Carneiro, 2008)..... | 112 |
| Figura 7 - Capital humano nas empresas - Quintanilla Pardo (2003., p.200) | 118 |
| Figura 8 - TAE (GEM 2010 Global Report, 2011, p.24) | 145 |
| Figura 9 - Evolução da taxa de actividade empreendedora em Portugal (SPI, 2011) | 146 |
| Figura 10 - Evolução da taxa de actividade empreendedora por necessidade em Portugal (SPI, 2011)..... | 146 |
| Figura 11 - As três forças decisivas do processo empreendedor (Timmons, 1990)..... | 151 |
| Figura 12 - O empreendedorismo visto como um processo (Witmeur, 2010) | 151 |
| Figura 13 - As definições operacionais do processo empreendedor (GEM 2010 GR, 2011, p.13)..... | 152 |
| Figura 14 - O processo empreendedor numa dinâmica em espiral..... | 153 |
| Figura 15 - Modelo das esferas culturais (Schneider & Barsoux, 2003)..... | 154 |
| Figura 16 - Relação investimento /desenvolvimento da empresa (Osnabrugge, 1998) .. | 166 |
| Figura 17 - Modelo Triple helix (p.4)..... | 173 |
| Figura 18 - Modelo integrado de promoção do empreendedorismo | 175 |
| Figura 19 - A universidade como uma organização social..... | 178 |
| Figura 20 - Triângulo de coordenação de Clark (1983) | 183 |
| Figura 21 - Educação em Empreendedorismo, adaptado de Touriñán (2011) | 196 |
| Figura 22 - Modelização do fenómeno empresarial (Verstrate, 2001, p.9)..... | 221 |
| Figura 23 - Formação em empreendedorismo | 226 |
| Figura 24 - Auditório da UniPiaget CV | Figura 25 - Divulgação do evento em Portugal - Jornal Vida Económica..... |
| Figura 26 - Cartaz de divulgação..... | 228 |
| Figura 27 - Eventos de formação do Arquipélago Empreendedor | 229 |
| Figura 28 - Cartaz de divulgação..... | 230 |
| Figura 29 - Iniciativas e actividades | 230 |
| Figura 30 - A opção metodológica (adoptada pela GesEntrepreneur) | 234 |
| Figura 31 - Os projectos desenvolvidos em 2007-2008 | 235 |
| Figura 32 - Desenvolvimento de actividades | 237 |
| Figura 33 - Desenvolvimento de actividades | 238 |
| Figura 34 - O adolescente empreendedor | 238 |
| Figura 35 - Formação a nível universitário | 239 |
| Figura 36 - Viagem a Londres: jovens vencedores do "Concurso de Ideias" | 240 |
| Figura 37 - O empreendedorismo nos estabelecimentos prisionais | 240 |
| Figura 38 - Projecto de empreendedorismo nas prisões | 241 |
| Figura 39 - Os projectos na Imprensa..... | 241 |
| Figura 40 - Apresentação da IncubIT | 242 |
| Figura 41 - Workshop a nível do ensino superior | 244 |
| Figura 42 - Workshop a nível do ensino secundário | 247 |
| Figura 43 - Workshop "Empreenda por favor" no Parque das Nações em Lisboa..... | 247 |
| Figura 44 - Implementação da acção da IncubIT | 248 |
| | 253 |

| | |
|---|-----|
| Figura 45 - Parcerias estabelecidas entre a IncubIT e empresas | 258 |
| Figura 46 - Notícia divulgada pelo Jornal A Voz da Póvoa..... | 282 |
| Figura 47 - A educação para o empreendedorismo e o desenvolvimento da competência empreendedora..... | 352 |
| Figura 48 - Modelo de Educação em empreendedorismo | 371 |

Anexo 2: Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Organização do Conhecimento (Sveiby, 2001)..... | 84 |
| Tabela 2 - Destaques da História do "Capital" (Friedman, 2000, p.16) | 115 |
| Tabela 3 - Structural Elements of a Community of Practice (Snyder & Briggs, 2003, p.8) | 125 |
| Tabela 4 - Culturas nacionais (Hofstede, 1980) | 155 |
| Tabela 5 - Distância ao Poder na Cultura Empreendedora (Hofstede, 1980)..... | 156 |
| Tabela 6 - Relação Universidade/Stakeholders | 184 |
| Tabela 7 - Área de Treinamento e Desenvolvimento (Junqueira, s/d) | 191 |
| Tabela 8 - Calendarização do trabalho empírico realizado | 222 |
| Tabela 9 - Acções de Formação da responsabilidade do CDE, no biénio 2007-08 | 232 |
| Tabela 10 - Experiência de formação | 237 |
| Tabela 11 - Acções de formação desenvolvidas no ano lectivo 2008-2009..... | 243 |
| Tabela 12 - Planificação das actividades do Workshop Empreendedorismo Júnior | 273 |
| Tabela 13 - Cursos desenvolvidos sectorialmente por módulos | 280 |
| Tabela 14 - Workshops desenvolvidos no universo delimitado para o caso em estudo.. | 281 |
| Tabela 15 - Eixos 2 e 3 Estratégia de Actuação - Espaço SUDOE (LBS, Fev. 2007) | 299 |
| Tabela 16 - Articulação curricular | 306 |
| Tabela 17 - Análise dos dados referentes à construção de uma planificação curricular . | 307 |
| Tabela 18 - Análise dos dados referentes à consultoria..... | 312 |
| Tabela 19 - Análise de Conteúdo | 339 |

Anexo 3: Índice de Documentos

| | |
|--|-----|
| Documento 1 - Protocolo estabelecido entre a IncubIT e uma empresa do mundo académico | 260 |
| Documento 2 - Protocolo estabelecido entre a IncubIT e uma empresa do mundo empresariaisl..... | 261 |
| Documento 3 - Workshop Empreendedorismo e Inovação | 262 |
| Documento 4 - Workshop Empreendedorismo e Franchising | 263 |
| Documento 5 - Workshop Empreendedorismo e Marketing Pessoal..... | 264 |
| Documento 6 - Workshop Gestão estratégica | 265 |
| Documento 7 - Workshop Gestão de conflitos..... | 266 |
| Documento 8 - Workshop Direito empresarial | 267 |
| Documento 9 - Workshop Liderança e motivação | 268 |
| Documento 10 - Workshop Inteligência emocional | 269 |
| Documento 11 - Workshop PNL Aplicada às vendas | 270 |
| Documento 12 - Actividades interrupção lectiva Empreendedorismo Júnior | 271 |
| Documento 13 - Plano programático do curso Empreendedorismo..... | 274 |
| Documento 14 - Plano programático do curso Daily Management 4 Entrepreneurs | 275 |
| Documento 15 - Amostragem do Manual Pedagógico - PNL Aplicada às vendas | 287 |
| Documento 16 - Guia de Aprendizagem | 291 |
| Documento 17 - Inquérito de satisfação | 296 |
| Documento 18 - Entrevista de opinião | 297 |

Anexo 4: Lista de siglas e abreviaturas

AAE - Aprendizagem – actividades de extensão
AAP - Aprendizagem – actividades em presença
AAU– *African Association of Universities*, AI-CV-SA - *Accive Insurance* Cabo Verde,
S.A. AIESEC - *Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*
AUCC - *Association of Universities and Colleges of Canada*
BIC - *Business and Innovation Centre*
CDE - Centro de Desenvolvimento Empresarial
CEO – *Chief executive officer*
CLDS - Contrato Local de Desenvolvimento Social
CCPFC - Concelho Científico Pedagógico de Formação Contínua
DAEFA - Departamento de Altos Estudos e Formação Avançada
DEA - Diploma de estudos avançados
EAIR – *The European Higher Education Society*
EBN - *European Business and innovation centre Network*
ECA - *European Coaching Association*
EFQM – *European Foundation for Quality Management*
ERM - *Enterprise Risk Management*
ESEIG - Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão
FNABA - Federação Nacional de Associações de *Business Angels*
GAEM - Gabinete de Apoio ao Empreendedorismo e ao Micro-crédito
GEM - *Global Entrepreneurship Monitor*, GUNI – *Global University Network Innovation*
ID – Investigação e desenvolvimento
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional
IPAM - Instituto Português de Administração de Marketing
IPP - Instituto Politécnico do Porto
ISEC Instituto Superior de Engenharia de Coimbra
ISO – *International Standard Organization*
LBS – *London Business School*
MBA - Master em Administração de Empresas
MO - *Moodle*
ONG - Organizações não governamentais
OA - Objectos de aprendizagem
PAECPE – Programa de apoio ao empreendedorismo e á criação do próprio emprego
PALOP - Países de língua oficial portuguesa
PME - Pequenas e médias empresas
PNL - Programação Neuro-Linguística
POPH - Programa Operacional do Potencial Humano
QEQ - Quadro Europeu de Qualificações
QI - Quadro interactivo
QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional
RMP - *Risk Management Project*
RNPC - Registo Nacional das Pessoas Colectivas
TAE - *Early Stage Entrepreneurial Activity*
TIC - Tecnologias da informação e comunicação
TIT - Trabalho de investigação tutelado
TOC - Técnico Oficial de Contas

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* _ UNIDO -
United Nations Industrial Development Organization

UniPiaget CV – Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

USC - Universidade de Santiago de Compostela

Anexo 5: Índice remissivo de Autores

- AAU, 25, 381, 421
Afonso, 212, 381
Anderson, 120, 305
Andre, 200
Antonello, 86, 234, 364
Bagby, 219, 391
Barbosa, 86
Bardin, 215, 216, 217, 381
Barry, 343, 382
Barsoux, 154, 395
Bary, 213
Bassey, 206, 207, 381
Bauer, 216, 381
Beck, 56, 57, 381
Beckman, 213, 343, 382
Benbasat, 206, 382
Biklen, 204, 209, 382
Blunkett, 79, 382
Bogdan, 204, 209, 382
Bollag, 24, 25, 382
Botelho, 92, 395
Brainbridge, 90
Bravo, 202, 382, 398
Briggs, 125, 395
Buendía, 83, 382
Burke, 62, 115, 382
Caria, 346, 347, 382
Carneiro, 81, 82, 97, 98, 111, 112, 119, 120, 121, 128, 304, 310, 362, 383
Carvalho, 311, 384
Castlereagh Enterprises, 141, 142
Cerny, 191, 394
Chapman, 85
Chiavaneto, 116, 234
Choo, 61, 62, 64, 85, 363, 398
Clark, 4, 182, 183, 189, 282, 383, 384
Cole, 137
Collins, 137
COM, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 100, 103, 129, 133, 140, 141, 187, 188, 221, 245, 305, 346, 350, 351, 403, 404
Conceição, 181, 384, 394
conhecimento, 343
Cooney, 351
Costa, 54, 55, 63, 311, 384
Coulter, 219, 384
Crocco, 311, 384
Degen, 135
Delors, 4, 48, 81, 96, 97, 100, 107, 234, 384
Demo, 62, 385
Dess, 167, 391
Diaz, 55, 394
Dicionário de Houassiss, 135
Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 135, 385
Diltz, 160
Direcção-Geral da Comissão Europeia para o Empreendimento e para a Indústria, 355
Dornelas, 353, 385
Drucker, 4, 63, 97, 122, 131, 132, 160, 171, 176, 242, 364, 385
E. Lamas, 65
Eisman, 83, 202, 382
Etzkowitz, 4, 116, 117, 173, 174, 185, 335, 385, 386
Faure, 95, 97, 106, 109, 386, 399
Feijoo, 128, 386
Fernández Salinero, 121, 305
Fidel, 200, 386
Finkelstein, 120
Flavell, 109, 122, 364, 386
Flores, 201, 387
Folster, 219
Forjaz, 355, 386
Foucault, 107, 199, 386, 387
Friedman, 115, 387
Garcia, 137, 201, 249, 387
Garvin, 79, 121, 387
Geertz, 203, 204, 387
GEM, 144, 145, 146, 149, 152, 161, 387, 389, 392, 421
Giddens, 53, 55, 387
Goldstein, 206, 382
Gomez, 201
Guttmann, 311, 384
Habermas, 4, 9, 20, 49, 107, 120, 122, 123, 125, 359, 364, 387, 388
Harrison, 90
Harvey, 59, 388
Heideger, 4
Henrique, 86
Hisrich, 150
Hofstede, 155, 156, 388
IAPMEI, 140, 387
intencionalidade, 343, 344
Jiminez, 201
Jornal Oficial da União Europeia, 72, 76, 102, 176
Josso, 11, 388
Jover Olmeda, 121, 305
Junqueira, 190, 191, 388
Kane, 168, 388
Kauffman, 137, 388
Kolb, 4, 84, 85, 119, 193, 234, 304, 349, 350, 389
Kuehl, 140
Lamas, I, III, 132, 176, 345, 389, 390
Lambing, 140
Le Boterf, 99, 122, 364, 390
Leite, 311, 384
Levinas, 33, 361
Lima, 191, 390, 391
Longworth, 345, 391
Luchsinger, 219, 391
Ludke, 200, 201, 204, 205, 206, 210, 211, 391
Lumpkin, 167, 391

- Matos, 45, 353, 391
McClelland, 137
Mcluhan, 95
Mead, 206, 382
Meirieu, 67, 102, 103, 391
Meister, 190, 391
Merril, 344, 392
Mezirov, 97
Moine, 343
More, 137
Moreira, 32, 210, 212, 392
Mori, 137, 385
Morin, 106, 109, 392, 399
Murray, 90
Neto, 92, 395
Neves, 109, 392
Nobelprize.org, 143
OECD, 71, 90, 189, 392, 393, 395
Oliveira, 311, 384
Orford, 45, 46, 393
Orlickas, 311, 393
Osnabrugge, 166, 393
Pantuosco, 219, 394
Parker, 219, 394
Peneder, 138, 393
Perrenoud, 83
Pestana, 31, 393
Peters, 150
Pinto, 108, 393
Ponchirolli, 124, 393
Ponte, 201, 393
Popadiuk, 61, 64
Portugal Telecom, 53, 382
Prellezo, 201, 394
Presidência do Conselho de Ministros, 76, 405, 406
Quartiero, 191, 394
Quinn, 120, 305, 392
Quintanilla, 4, 117, 118, 119, 120, 122, 234, 304, 364, 394
Rasmussen, 173, 335
Robbins, 219, 394
Rodrigues, 178, 179, 180, 394
Rodriguez, 64
Rohm, 311, 384
Roldão, 99, 394
Rosenberg, 182, 394
Ruiz Corvella, 121, 305
Ruquoy, 210, 211, 394
Rural Services Foundation, 143
Rychen, 102, 395
Salganik, 102, 395
Santos, 55, 56, 57, 61, 64, 361, 386, 391, 394
Schein, 154, 395
Schlemmer, 92, 395
Schneider, 154, 395
Schumpeter, 136, 137, 249
Schwab, 128
Senge, 122, 395
Sexton, 342, 395
Silva, 101, 199, 204, 395
Snyder, 125, 126, 395
Snyder & Briggs, 125
Solé Parellada, 39, 41, 183, 186, 187, 361, 395, 396
SPI, 146, 387, 392
Sveiby, 84, 396
The Economist, 182
Timmons, 150, 151, 396
Toffler, 122, 364, 396
Tourijnán, I, III, 4, 15, 37, 38, 55, 56, 57, 58, 61, 64, 65, 124, 125, 178, 180, 193, 194, 195, 196, 234, 246, 249, 282, 297, 305, 350, 360, 361, 362, 396, 397, 398
Tuckman, 212, 398
UNESCO, 27, 48, 71, 95, 100, 106, 109, 122, 132, 133, 234, 273, 292, 353, 364, 384, 386, 398, 422
Valente, 158, 159, 398
Verstraete, 219, 220, 309, 345, 398
Vigotsky, 97, 107, 350, 398
Ward, 90
Weber, 116, 122, 204, 398
Werneck, 107, 304, 399
Witmeur, 151, 399
Wofford, 163, 164, 399
World Economic Forum, 135, 136, 168, 398, 399
Yin, 201, 399

Anexo 6: Índice de Palavras-Chave

ação. 9, 12, 14, 16, 18, 21, 30, 45, 49, 53, 56, 61, 64, 72, 86, 91, 95, 96, 97, 99, 100, 116, 123, 124, 125, 126, 128, 134, 135, 136, 137, 141, 147, 149, 151, 159, 164, 166, 173, 174, 179, 190, 193, 195, 199, 203, 204, 223, 224, 247, 249, 253, 256, 257, 279, 280, 294, 300, 301, 303, 308, 310, 311, 313, 326, 330, 336, 341, 342, 349, 351, 354, 364, 366, 372, 373, 377, 405

atividade.... 12, 18, 23, 36, 63, 76, 112, 142, 144, 146, 152, 167, 170, 171, 174, 180, 206, 224, 225, 231, 232, 233, 235, 236, 245, 246, 249, 256, 259, 260, 263, 276, 287, 288, 289, 297, 299, 303, 311, 314, 343, 344, 350, 359

Aprender 82, 90, 97, 106, 354, 381, 383, 385, 386, 387, 393

avaliação 16, 17, 24, 110, 113, 150, 153, 159, 176, 191, 225, 226, 233, 238, 246, 278, 279, 280, 287, 289, 293, 294, 308, 310, 312, 313, 350, 366, 394

capacidade 11, 64, 80, 97, 100, 101, 109, 118, 128, 129, 137, 158, 159, 160, 167, 169, 180, 185, 199, 219, 265, 266, 267, 269, 282, 289, 336, 351, 355

competências 2, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 22, 26, 37, 39, 48, 49, 55, 56, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 75, 78, 83, 84, 92, 99, 100, 101, 102, 117, 126, 128, 129, 134, 142, 151, 152, 154, 158, 159, 164, 166, 167, 172, 175, 176, 180, 181, 185, 190, 226, 231, 244, 245, 246, 248, 252, 256, 257, 274, 276, 294, 299, 304, 305, 307, 309, 310, 311, 317, 327, 331, 344, 350, 354, 360, 363, 381, 393, 394

comunicação 14, 28, 30, 31, 32, 49, 53, 57, 59, 60, 77, 95, 97, 108, 122, 124, 127, 128, 141, 159, 171, 172, 195, 226, 257, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 273, 274, 275, 277, 283, 284, 307, 308, 310, 311, 331, 335, 350, 363, 391, 421

contexto .. 24, 35, 42, 49, 56, 64, 65, 68, 76, 78, 81, 86, 91, 95, 97, 99, 102, 105, 106, 113, 115, 123, 131, 138, 150, 159, 161, 179, 180, 182, 190, 191, 201, 205, 209, 211, 212, 220, 223, 231, 245, 246, 267, 270, 284, 339, 343, 348, 349, 353, 364, 372, 373

criatividade 29, 62, 64, 73, 74, 76, 77, 78, 100, 101, 117, 120, 129, 131, 133, 136, 141, 158, 159, 160, 161, 171, 172, 176, 195, 257, 262, 263, 264, 269, 273, 275, 287, 288, 294, 305, 320, 331, 335, 336, 349, 351, 356, 398

educação em empreendedorismo 134, 233, 297, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 377

educação para o empreendedorismo. 2, 3, 19, 139, 168, 194, 195, 209, 242, 303, 335, 341, 342, 346, 351, 352, 360, 364, 365

empreendedorismo ... 1, 2, 3, 4, 5, 11, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 41, 42, 43, 45, 49, 50, 75, 76, 77, 78, 101, 124, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 149, 151, 154, 157, 159, 164, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 185, 188, 193, 194, 195, 196, 199, 202, 204, 205, 206, 209, 214, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 252, 254, 256, 257, 258, 262, 263, 267, 271, 273, 275, 277, 280, 288, 293, 297, 299, 300, 303, 304, 310, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 345, 346, 347, 348, 351, 352, 353, 354, 355, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 421

empreender . 2, 15, 64, 82, 89, 100, 101, 134, 135, 139, 149, 157, 309, 336, 337, 354, 360, 364

empresa... 18, 20, 31, 36, 37, 55, 64, 92, 115, 117, 118, 122, 123, 124, 140, 142, 150, 152, 154, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 187, 188, 190, 191, 192, 205, 219, 226, 232, 233, 236, 243, 244, 249, 260, 261, 267, 268, 276, 277, 287, 289, 294, 304, 311, 318, 335, 338, 353, 371, 396, 397

estratégia 12, 18, 21, 23, 25, 36, 54, 56, 61, 68, 69, 72, 76, 77, 80, 122, 127, 160, 162, 163, 164, 172, 190, 199, 212, 217, 225, 227, 276, 277, 279, 392, 394, 403

formação...3, 4, 5, 11, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 39, 42, 50, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 102, 105, 111, 112, 116, 117, 119, 132, 134, 147, 154, 168, 169, 173, 176, 179, 180, 181, 185, 187, 189, 195, 205, 209, 211, 214, 219, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 256, 258, 273, 274, 283, 287, 292, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 331, 332, 336, 345, 346, 347, 351, 360, 361, 364, 365, 366, 381, 398, 405

iniciativa 17, 18, 30, 68, 72, 77, 100, 101, 129, 135, 137, 141, 188, 189, 193, 195, 230, 240, 249, 288, 353, 384

inovação.. 1, 5, 18, 20, 25, 29, 30, 31, 45, 50, 53, 57, 60, 61, 65, 69, 74, 76, 77, 78, 91, 92, 100, 128, 129, 131, 132, 133, 136, 140, 141, 142, 144, 158, 159, 160, 161, 167, 171, 172, 175, 176, 187, 193, 195, 219, 221, 225, 234, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 262, □ 263, 273, 274, 275, 289, 294, 304, 320, 331, 335, 336, 338, 348, 349, 350, 351, 353, 356, 365, 366, 390, 391, 398

internacional 12, 27, 30, 31, 45, 59, 71, 127, 227, 232, 276, 335, 363, 365, 373

mensagem 172, 284

metodologia..4, 11, 19, 21, 25, 37, 172, 200, 201, 203, 212, 221, 233, 247, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 279, 292, 304, 309, 359

mundo acadêmico 1, 3, 35, 36, 50, 78, 127, 260, 297, 348, 377

mundo empresarial 3, 11, 14, 19, 35, 36, 39, 50, 77, 129, 180, 185, 196, 205, 209, 214, 232, 267, 268, 297, 332, 346, 361

nacional. 16, 45, 53, 54, 56, 57, 77, 115, 131, 140, 147, 154, 174, 175, 232, 263, 276, 301, 336, 338, 373

objectivos 2, 14, 19, 23, 24, 27, 28, 42, 60, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 76, 84, 89, 90, 127, 133, 158, 162, 172, 183, 189, 213, 215, 216, 217, 227, 237, 252, 264, 266, 268, 270, 276, 277, 278, 279, 284, 303, 304, 305, 310, 311, 337, 353, 363

organização..... 11, 12, 16, 17, 18, 27, 28, 30, 32, 40, 45, 47, 48, 49, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 93, 112, 115, 124, 135, 138, 149, 154, 159, 162, 163, 167, 168, 177, 178, 182, 187, 191, 193, 213, 217, 219, 220, 227, 256, 259, 265, 267, 268, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 283, 294, 300, 301, 311, 312, 328, 329, 330, 331, 350, 361, 363, 391, 395, 398

organizacional..... 11, 12, 61, 62, 63, 64, 79, 81, 83, 86, 120, 122, 125, 265, 266, 267, 344, 350, 363, 364, 381

promoção 5, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 25, 28, 30, 37, 41, 50, 67, 70, 71, 73, 75, 92, 122, 129, 134, 147, 157, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 190, 195, 202, 209, 224, 225, 226, 227, 229, 233, 236, 244, 245, 247, 257, 260, 264, 273, 297, 303, 308, 310, 335, 336, 337, 338, 339, 343, 346, 351, 353, 364, 365, 366

relação.....III, 1, 2, 3, 4, 5, 15, 17, 18, 19, 26, 28, 29, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 65, 75, 82, 92, 123, 124, 128, 144, 151, 155, 157, 165, 171, 172, 173, 178, 187, 188, 189, 191, 195, 210, 212, 220, 225, 260, 269, 270, 282, 293, 310, 311, 312, 346, 359, 360, 361, 362, 384, 390, 391, 394


sociedade .. 14, 15, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 38, 39, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 59, 60, 63, 65, 69, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90, 93, 95, 97, 102, 111, 115, 116, 118, 119, 127, 129, 131, 132, 134, 141, 151, 155, 162, 168, 169, 175, 177, 178, 179, 180, 185, 187, 188, 189, 192, 214, 221, 229, 244, 267, 273, 299, 301, 304, 337, 338, 346, 355, 359, 361, 362, 363, 385, 393, 394

sustentabilidade da educação.....5, 185, 303, 341, 359, 365, 367


sustentabilidade 2, 136, 350

universidade.... 1, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 50, 78, 83, 95, 117, 128, 173, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 224, 227, 232, 233, 282, 338, 359, 360, 361, 365


Anexo 7: Material de apoio ao Workshop Empreendedorismo Júnior

 **O processo Walt Disney**


O processo criativo de Walt Disney, revela uma habilidade especial de compreender, sintetizar e simplificar princípios muito básicos, mas ao mesmo tempo muito sofisticados. Revela uma estratégia de pensamento criativo que explora como ordenar e usar as habilidades mentais de sonhar, analisar criticamente e concretizar seus planos. Conforme as palavras de um dos parceiros de Disney: "... havia na realidade três diferentes Walts: o sonhador, o realista e o desmancha-prazeres. Você nunca sabia qual deles viria para a reunião". Walt Disney usava e coordenava sua imaginação (o sonhador), traduzia metodicamente suas fantasias em formas tangíveis (o realista) e aplicava seu julgamento crítico (o crítico).





Avançar

 **O processo Walt Disney**

As três fases do processo criativo de Walt Disney.

**O Sonhador**
aquele que sonha alto e dá asas a imaginação, sem medo, inibições e censura. Tudo é possível, o céu é o limite.

**O Realista**
aquele que faz as coisas acontecerem. Pensa de maneira construtiva e sabe como planejar, estabelecer prazos e metas, definir responsabilidades e dimensionar recursos.

**O Crítico**
aquele que se concentra no que pode dar errado e sempre encontra furos nas idéias e nos planos. É essencial, pois sabe como localizar as falhas e possibilita a tomada de ações preventivas para eliminar as causas de problemas potenciais.

Avançar



O processo Walt Disney

Descrição dos 3 fases



O Sonhador
aquele que sonha alto e dá asas a imaginação, sem medo, inibições e censura.
Tudo é possível, o céu é o limite.



O Realista
aquele que faz as coisas acontecerem. Pensa de maneira construtiva e sabe
como planejar, estabelecer prazos e metas, definir responsabilidades e dimen-
sionar recursos.



O Crítico
aquele que se concentra no que pode dar errado e sempre encontra furos nas
idéias e nos planos. É essencial, pois sabe como localizar as falhas e possibilita a
tomada de ações preventivas para eliminar as causas de problemas potenciais.



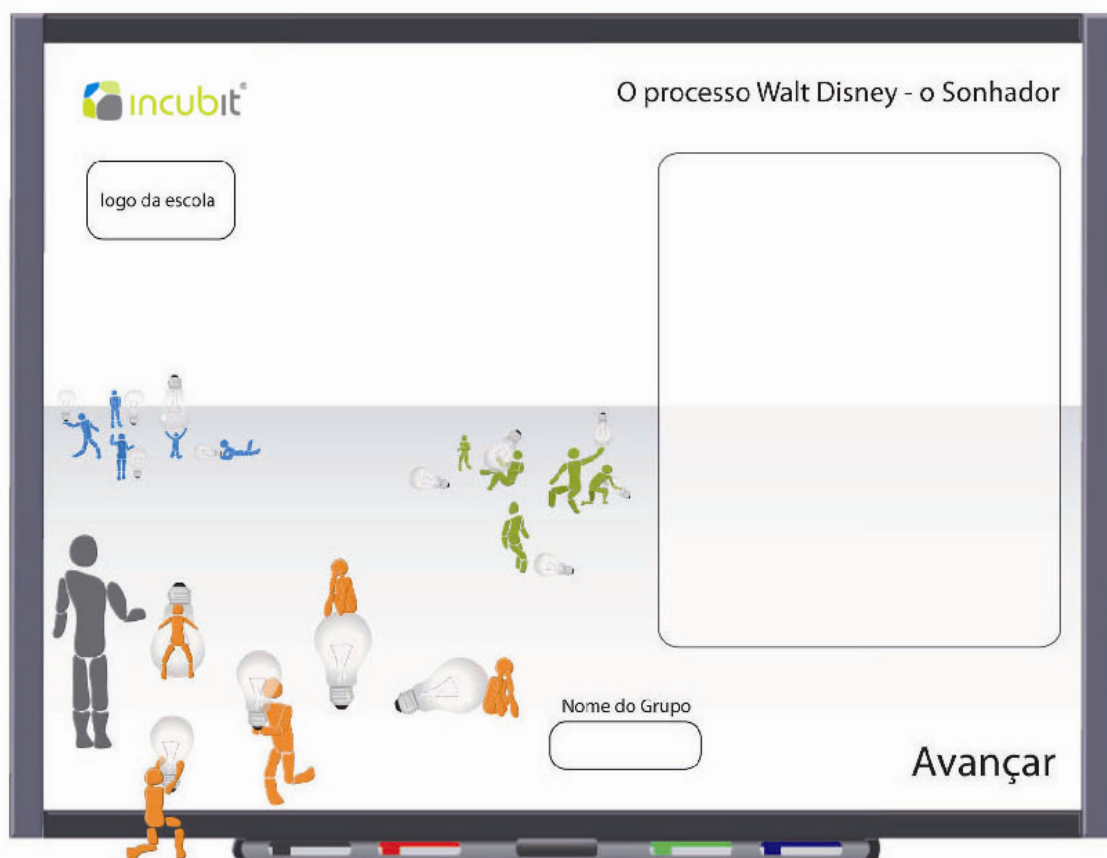
O processo Walt Disney

Nome do Grupo

Nome dos jogadores



Iniciar actividade






O processo Walt Disney - o Crítico

Nome do Grupo






Avançar



O processo Walt Disney

Descrição do exercício

O processo criativo de Walt Disney, revela uma habilidade especial de compreender, sintetizar e simplificar princípios muito básicos, mas ao mesmo tempo muito sofisticados. Revela uma estratégia de pensamento criativo que explora como ordenar e usar as habilidades mentais de sonhar, analisar criticamente e concretizar seus planos. Conforme as palavras de um dos parceiros de Disney: "... havia na realidade três diferentes Walts: o sonhador, o realista e o desmancha-prazeres. Você nunca sabia qual deles viria para a reunião". Walt Disney usava e coordenava sua imaginação (o sonhador), traduzia metodicamente suas fantasias em formas tangíveis (o realista) e aplicava seu julgamento crítico (o crítico).



Avançar

